



Universidad de
SanAndrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

Las reflexiones de los docentes de Educación Primaria sobre sus prácticas de enseñanza

Carolina Giacumbo

Directora: Mg. Rebeca Anijovich

Buenos Aires, julio de 2019

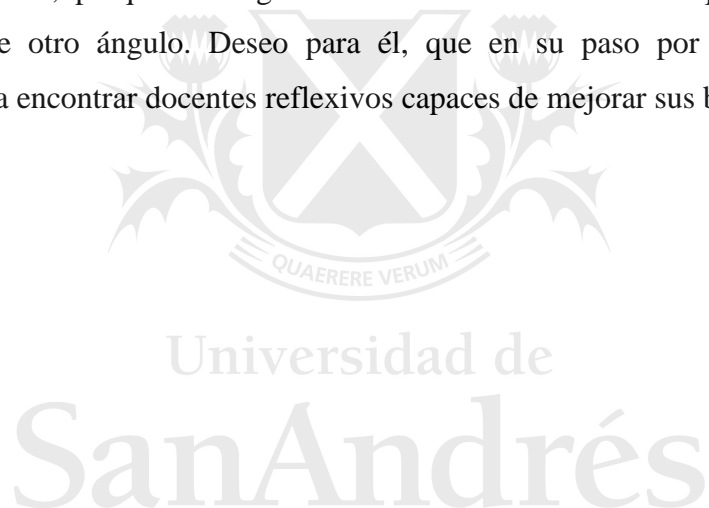
Dedicatoria

Para tres personas amadas que, perteneciendo a generaciones diferentes, vivieron y viven la educación en tiempos y contextos disímiles. Y es el compartir de esas vivencias lo que me lleva cada día a pensar y repensar también mi propia práctica.

A mi abuela Carola que me acompañó en cada instante de mi paso por la escuela. Sus maravillosas manos crearon mis más hermosos guardapolvos.

A mi mamá Mary Cris, quien desde mi gestación me llevó a recorrer las aulas y fue siempre mi modelo educativo, tanto por su desempeño en el aula como por su desempeño en la gestión institucional.

A mi hijo Bautista, porque su llegada a mi vida volvió a hacer que piense en la educación desde otro ángulo. Deseo para él, que en su paso por todo el sistema educativo, pueda encontrar docentes reflexivos capaces de mejorar sus buenas prácticas.



Agradecimientos

A la Universidad de San Andrés por ser Casa de Estudios que busca la excelencia educativa y abrirme sus puertas, siempre.

A la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés por formarme como profesional y por dejarme investigar sobre aquello que me enseñó, brindándome el material para poder hacerlo.

Al programa PROFOR por otorgarme una beca que me permitió cursar esta carrera de Posgrado y a las autoridades de la Maestría por seleccionarme para ese otorgamiento.

A los docentes de Educación Primaria de la cohorte 2012 – 2014 del Postítulo de Actualización Académica: “Los nuevos desafíos de la docencia” de UdeSA, por autorizarme a investigar y trabajar con las producciones que elaboraron en su rol de estudiantes.

A Rebeca Anijovich, por ser guía y modelo; por darme la mano para transitar los primeros pasos en el camino de mi formación como docente reflexivo y alentarme a continuarlo segura para contagiar a otros docentes. Por ver dentro de mí potencial para crecer profesionalmente.

A Graciela Cappelletti, por compartir generosamente sus saberes y sus valiosas retroalimentaciones.

A mis papás y en ellos, a toda mi familia por alentarme y ayudarme a ser quien soy.

A mis amigas de exploradoras, por transitar conmigo los primeros pasos en el camino de la educación no formal dejando huellas y por ser parte de mi vida en el día a día.

A María Valeria Parodi, por su confianza ciega y su acompañamiento constante. Por ser sostén en mi vida para que pueda dedicarme a seguir construyendo mi conocimiento personal y profesional.

A mis compañeros de la Maestría, en especial a quienes me ayudaron a pensar y a revisar mis ideas profesionales.

A todos y cada uno de los que no nombro pero que, de una u otra manera me ayudaron a crecer y formarme en lo que hoy soy, tanto a nivel humano como a nivel profesional. Porque sus charlas y ejemplos me animaron a investigar, reflexionar, transformarme e intentar ser, cada día un poco mejor.

ÍNDICE

1. Introducción	Pág. 6
2. Estado del arte	Pág. 10
2. 1. El perfeccionamiento continuo de la práctica desde la concepción del Desarrollo Profesional Docente	Pág. 10
2. 2. El modelo del Profesional reflexivo	Pág. 16
2. 3. La narrativa en la enseñanza	Pág. 28
2. 4. Las buenas prácticas de enseñanza	Pág. 32
3. Marco teórico	Pág. 46
3. 1. La Formación Docente Continua (FDC) desde la concepción del Desarrollo Profesional Docente (DPD)	Pág. 46
3. 1. 1. La Práctica Reflexiva (PR) como modelo de formación para el DPD	Pág. 47
3.1. 2. Las narrativas como dispositivos para la PR	Pág. 54
3. 2. Las buenas prácticas de enseñanza en el marco de la PR	Pág. 58
3.3. Los niveles de reflexión de la PR	Pág. 63
3. 4. Los conocimientos utilizados en el momento de la reflexión	Pág. 64
3.4. 1. Los tipos de conocimientos utilizados por los docentes	Pág. 65
3.4.2. Los modos en que los docentes utilizan los conocimientos	Pág. 67
4. Marco metodológico	Pág. 69
4. 1. La estrategia metodológica seleccionada	Pág. 69
4.2. Universo y unidades de análisis	Pág. 71
4. 3. Trabajo de campo	Pág. 72

4. 4. Instrumentos de recolección de datos	Pág. 73
4. 5. Análisis de los datos	Pág. 74
4. 6. Rol del investigador	Pág. 76
5. Análisis del material recogido y seleccionado	Pág. 78
5. 1. Análisis del programa de la asignatura y de las consignas de trabajo presentadas a los docentes a fin de poder contextualizar el escenario sobre el cual son elaboradas las narraciones de los docentes	Pág. 78
5. 2. Análisis de los contenidos de las narraciones seleccionadas por los docentes como su “mejor práctica” al iniciar y al finalizar la cursada de la materia ARPE	Pág. 84
5. 3. Identificación de los niveles de reflexión en los que se encuentran los docentes en cada instancia de escritura	Pág. 114
5. 4. Análisis de las decisiones tomadas por los docentes sobre la “mejor práctica” con posterioridad a las instancias de reflexión e identificación de los motivos que subyacen a esas decisiones	Pág. 127
6. Conclusiones	Pág. 140
6. 1. Reconstrucción del objeto de estudio	Pág. 140
6. 1. 1. En relación con los contenidos de las reflexiones	Pág. 141
6. 1. 2. En relación con los niveles de reflexión	Pág. 145
6. 1. 3. En relación con las decisiones de cambio	Pág. 147
6. 2. Limitaciones del estudio y logros alcanzados	Pág. 150
6. 2. 1. Límites del estudio	Pág. 150
6. 2. 2. Aportes del estudio	Pág. 152
6. 3. Palabras finales	Pág. 153
7. Referencias bibliográficas	Pág. 155
8. Anexos	Pág. 162

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Presentación del recorrido

En este capítulo en primer lugar definiremos la relevancia del problema de nuestra investigación y las preguntas que se nos presentaron como motor de búsqueda. Enunciaremos tanto el objetivo general como los específicos y realizaremos una breve descripción de cómo está organizado el estudio.

1. 1. Relevancia del problema de investigación

En la actualidad, la idea de que la formación permanente de los docentes crea un profesional mejor preparado en el fortalecimiento de estrategias de enseñanza, la adquisición de competencias y habilidades y, la consolidación de conocimientos que le permitirán llevar adelante mejores situaciones de enseñanza como así también generar más ricas experiencias educativas y procesos de aprendizajes para su alumnos; sigue presentándose como el eje central de las distintas corrientes teóricas que sientan las bases para la problematización de la enseñanza.

De esta forma, bajo la premisa anterior, la formación de los docentes en servicio cobra fuerza no sólo desde una planificación estratégica situacional propia de cada escuela sino también como una propuesta fundamental para la acción concreta dentro de la agenda de las políticas educativas de cada país.

Las investigaciones realizadas por Schön (1992), dan cuenta de que la práctica se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad y el conflicto de valores a los que se enfrenta el docente cotidianamente en el aula. Para profesionalizar la tarea, el ejercicio profesional del docente debe entenderse como una actividad reflexiva a partir de la cual es posible nutrir y mejorar la experiencia. En palabras del autor, es importante pensar qué se puede aprender a través de un minucioso examen de la situación vivida.

Ante las preguntas referidas a la profesionalización de la tarea docente, las buenas prácticas de enseñanza y la posibilidad o no de mejora de las mismas, surge como una

respuesta posible la reflexión sobre la acción. En cierta medida, dicha profesionalización del rol depende de la habilidad del docente para manejar la complejidad que se presenta en el aula, gestionar la clase, resolver los problemas que surgen, promover aprendizajes significativos y, mejorar las experiencias llevadas adelante. En esa búsqueda por transformar y mejorar la experiencia, la reflexión sobre la acción se convierte tanto en el motor de cambio como en la herramienta que admite la producción de nuevos conocimientos elaborados por parte del docente reflexivo.

Por lo expuesto, cabe entonces volver a preguntarnos si, como afirma Schön (1992), este proceso de reflexión le permite al docente optimizar la respuesta ante situaciones reales del aula y verdaderamente lo ayuda a mejorar la experiencia a fin de promover nuevas “buenas prácticas” que profesionalicen cada vez más el ejercicio de su rol.

¿Qué tienen en cuenta los docentes al momento de seleccionar una buena práctica? ¿Sobre qué aspectos de la clase reflexionan los docentes? ¿Qué tipos de reflexiones y qué niveles de reflexión alcanzan las narraciones de los docentes al momento de escribir sus “buenas prácticas”? ¿Es posible mejorar aquellas “buenas prácticas” a la luz de la reflexión sobre la acción? Si un docente luego de la reflexión sobre la acción continúa considerando como “buena práctica” la hecha y no busca mejoras sobre la misma, ¿ha servido la reflexión? ¿Toda reflexión provoca necesariamente una mejora de la práctica? Estos interrogantes se presentaron como problemas centrales para la profesionalización de la tarea docente y han servido como motor para iniciar este proceso de búsqueda. Si las “reflexiones sobre la práctica” son o no un motor de cambio en la enseñanza, fue la pregunta que dio origen y orientó la tarea que realizamos.

Dado que la investigación educativa busca la producción de conocimientos, nos posicionamos en un enfoque pragmatista pues esta investigación “asume el propósito de generar conocimiento útil para la acción educativa” (Carrasco y Calderero Hernández, 2000: 22), entendida como una reflexión diagnóstica sobre la propia práctica. De este modo, con el interés de producir conocimientos sobre el campo de la docencia y la enseñanza, se investigará sobre las “buenas prácticas” y la posible mejora que surja de las mismas a la luz de las reflexiones que los docentes puedan hacer sobre ellas utilizando diversos dispositivos de reflexión. Tal como plantean los autores, el objetivo de nuestra investigación es “mejorar la práctica educativa real en un lugar determinado” (26).

El marco institucional en el que se desarrolla este estudio es el Postítulo de Actualización Académica: “Los nuevos desafíos de la docencia”, dictado por la Escuela de Educación de una Universidad de Gestión Privada con sede en CABA y en la Provincia de Buenos Aires. Se trata de una Universidad fundada en este siglo, que se organiza en distintos Departamentos y Escuelas con un significativo desarrollo en lo que refiere a la educación y a la investigación desde una formación amplia y multidisciplinaria. Guiados por su principal objetivo de “jerarquizar la educación argentina” y respondiendo a su misión de “transmitir conocimiento establecido, crear nuevo conocimiento, promover la educación en general y fortalecer las instituciones”, hemos decidido estudiar los trabajos presentados por alumnos de la materia Análisis y Reflexión de la Práctica Educativa (ARPE) del Postítulo y cómo la cursada permite la mejora de sus buenas prácticas de enseñanza. De este modo, como estudiante de la Maestría de esta Universidad y, con el fin de expresar nuestra gratitud hacia esta casa de estudios, asumimos el desafío de contribuir de algún modo al desarrollo de su misión.

1. 2. Objetivos de la investigación

La investigación estuvo orientada por los siguientes objetivos:

Objetivo General

Indagar las reflexiones sobre sus “buenas prácticas” de los docentes de Educación Primaria que cursaron el Postítulo de Actualización Académica: “Los nuevos desafíos de la docencia” de la Universidad de San Andrés en los años 2012 – 2014, e identificar su relación con las elecciones y justificaciones que posteriormente realizan en la selección (o no) de sus nuevas experiencias.

Objetivos Específicos:

1. Analizar sobre qué contenidos reflexionan los docentes al seleccionar sus “buenas prácticas”.
2. Identificar los niveles de reflexión que alcanzan los docentes en su primera y última “buena práctica”.

3. Analizar las decisiones tomadas por los docentes sobre la “buena práctica” con posterioridad a la instancia de reflexión e identificar los motivos que subyacen a esas decisiones.

1. 3. Organización del trabajo

Este estudio se organiza en seis capítulos que describiremos a continuación.

En el capítulo uno, es decir el presente, realizamos una introducción que permite describir el trabajo en general. Definimos el objeto de estudio y puntualizamos tanto el objetivo general como los específicos.

En el capítulo dos, desarrollamos el Estado del Arte indagando investigaciones referidas a nuestro estudio. Organizamos nuestra búsqueda y la producción posterior a partir de cuatro grandes ejes: 1) el perfeccionamiento continuo de la práctica desde el Desarrollo Profesional Docente, 2) el modelo del Profesional Reflexivo, 3) la narrativa en la enseñanza y 4) las buenas prácticas de enseñanza. En cada uno de éstos hemos descrito las investigaciones realizadas tanto a nivel mundial como en nuestro país.

En el capítulo tres, definimos el marco teórico que guió esta investigación. Explicitamos las teorías y los conceptos que perfilaron las bases en las que sustentamos el análisis de los datos. Aquí, desarrollamos cuatro ejes en los que delimitamos la Formación Docente Continua (FDC) en el modelo del Desarrollo Profesional Docente (DPD); las buenas prácticas de enseñanza en el marco de la Práctica Reflexiva (PR); los niveles de la Práctica Reflexiva y por último, los conocimientos utilizados por los docentes en el momento de la reflexión.

El capítulo cuatro fue destinado al desarrollo del marco metodológico. Especificamos la estrategia general de la investigación y justificamos cada una de las decisiones metodológicas tomadas para llevar adelante la tarea. También dimos cuenta de los pasos que se fueron dando en el curso de esta investigación.

En el capítulo cinco presentamos el análisis del material recogido y seleccionado. Recuperamos las escrituras narrativas elaboradas por los docentes del nivel primario sobre su mejor práctica, tanto al iniciar como al finalizar la cursada de la materia ARPE. En base a ellas definimos los ejes y los focos en los que orientamos el análisis de los fragmentos estudiados.

Finalmente, en el capítulo seis, presentamos las conclusiones a las que arribamos en este recorrido. Para ello, retomamos los objetivos específicos de nuestra investigación y fuimos dando respuesta a cada uno de ellos. Para concluir, puntualizamos lo que a nuestro entender constituyen tanto los aportes como los límites del estudio, dejando las puertas abiertas para futuras investigaciones.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 2

ESTADO DEL ARTE

Todas estas reflexiones y consideraciones me llevan a replantearme una pregunta que hice hace varios años ¿Será que el título de licenciado o profesor será válido para toda la vida? Esta pregunta es válida para todas las profesiones, pero de nosotros es de quien más espera la sociedad y pienso que es necesario detenernos cada cierto tiempo, reflexionar sobre nuestro ser y nuestro saber, y comprometernos con la formación permanente para que nuestro título tenga vigencia. (Díaz Quero, 2006: 100)

Presentación del recorrido

En este capítulo recorreremos las ideas que aportan algunas investigaciones en relación con la formación docente continua, recuperando las dos líneas propuestas a partir de la mirada que se tiene del docente. Nos interesa aquí, esbozar cada una de ellas porque dependiendo de la línea que se seleccione para el perfeccionamiento se pensará la posibilidad de transformar la práctica considerando los saberes previos que se tienen de la misma.

En segundo lugar, nos ocuparemos de revisar aquellas investigaciones que desarrollan el modelo del profesional reflexivo. Principalmente indagaremos y describiremos las características más representativas que se relacionan con el campo de la profesión docente para poder relacionarlo con la propuesta del DPD desde el paradigma del Profesional Reflexivo.

En tercer lugar, indagaremos también aquellas investigaciones que se centraron en las narrativas como dispositivo para el ejercicio de la PR.

Por último, nos detendremos en la presentación de las investigaciones relacionadas con las buenas prácticas de la enseñanza a fin de poder realizar un encuadre sobre las ideas que se tienen respecto de ellas.

2. 1. El perfeccionamiento continuo de la práctica desde la concepción del Desarrollo

Profesional Docente

La profesión docente se encuentra permanentemente atravesada por los cambios que se producen en el contexto de la sociedad del conocimiento; de las transformaciones de la ciencia y de las tecnologías de la información y la comunicación; las formas de

crear, recrear y difundir la cultura; los modos de relación e interacción social y los cambios políticos e institucionales que delinear la acción educativa de un modo particular. Es por eso que, “ser un profesional de la educación, hoy en día significa elevar a un compromiso de vida la investigación de la práctica.” (Eirín Nemiña, García Ruso y Montero Mesa, 2009: 8)

Los modelos, enfoques y concepciones que se llevan adelante en relación con la formación permanente se pueden organizar en dos grandes categorías que presentan perspectivas contrapuestas con respecto al modo de concebir al docente. El primer modelo denominado “instrumental y carencial” concibe un docente que debe ser “reconvertido” porque su saber es inacabado e ineficaz (Vezub, 2013). Desde esta perspectiva, la capacitación debe orientarse a completar las faltas que presenta en su formación, reconsiderar las prácticas mal planificadas a causa de su débil formación inicial o los cambios que se produjeron en relación al curriculum como producto de una sociedad cambiante para la que el docente no ha sido formada.

El segundo modelo contrapuesto al anterior, es el denominado “Desarrollo Profesional Docente” (DPD) que concibe al docente como un “trabajador intelectual” comprometido, en forma activa y reflexiva, con su tarea y capaz de decidir sobre su propia formación generando instancias que permitan la mejora de su práctica (Dewey, 1933; Schön, 1992; Fenstermacher, 1989; Stenhouse, 1984; Elliot, 1993; Perrenoud, 2004; Anijovich, 2009). Este modelo, recupera la tradición crítica, fenomenológica y la narrativa y, a partir de ellas, construye un entramado que le permite al docente su desarrollo profesional desde la transformación del saber que produce al llevar adelante su práctica.

Así, la idea de formación docente se amplió en su aspecto temporal y empezó a pensarse como un proceso continuo que comienza en las aulas del profesorado con la formación inicial y se sostiene a lo largo de toda la carrera profesional, mediada por diversas modalidades y estrategias de capacitación. El concepto de DPD se relaciona con el aprendizaje, refiere al trabajo; propone un trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los docentes y opera sobre las personas. (Vaillant y Marcelo García, 2015)

2. 1. 1. El modelo internacional del DPD

En 1968 Matthew Arnold, un inspector de escuelas inglesas, inicia un cambio en lo que refiere al perfeccionamiento docente. A partir de una indagación cualitativa, estudia escuelas y aulas de su gestión aprendiendo sobre esas y repensando otras escuelas y aulas que no le fueran propias. Ese aprendizaje, le permite planificar y gestionar un perfeccionamiento para los docentes de sus escuelas y a su vez, amplía la oferta a otros docentes de otras escuelas para que también se capaciten. El resultado de la experiencia fue tan rico que lo continuaron otros inspectores de escuelas británicas de élite. Es decir, partieron de las escuelas y aulas concretas para recuperar las experiencias y lo saberes de los docentes en ejercicio.

Ese mismo año Philip Jackson en Estados Unidos, luego de observar durante un año las clases del Laboratory School de la Universidad de Chicago, publica el libro “La vida en las aulas”. Sus investigaciones promueven la importancia de comprender el pensamiento del profesor y de este modo también entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. El autor refiere que en esa interacción entre alumnos, docentes, enseñanzas y aprendizajes se presentan ciertas particularidades que deben ser tenidas en cuenta al momento de considerar el análisis de la práctica. Asegura que si bien la vida en las aulas es atravesada por la incertidumbre y la complejidad, donde aparecen ciertas rupturas al quehacer, es necesario que el docente dé respuesta de manera inmediata a los problemas que enfrenta, sin mediar la posibilidad de un tiempo que le permita la reflexión racional sobre lo que está ocurriendo.

Por su parte, en línea con lo expuesto y luego de su participación en la reforma educativa inglesa, Stenhouse (1975) propone la idea del docente como investigador en el aula. Para él, el curriculum brinda un marco de trabajo a partir del cual el docente desarrolla nuevas habilidades y profundiza las existentes, relacionándolas con sus concepciones del conocimiento y del aprendizaje. Su estudio se centra principalmente en aquellas habilidades “al servicio de la significación” y define la práctica desde la mirada del arte. Así, sostiene la imagen del profesor como un artista que “negocia el conocimiento”, como un modo de organizar las ideas que sostienen el pensamiento activo y la asimilación reflexiva de nuevas experiencias. El autor promueve la concepción de que en la investigación del curriculum se invita al profesor a perfeccionar su arte desde la práctica crítica del mismo arte, alejándose de la creencia de que con la sola lectura de libros sobre educación es posible mejorar la educación. Denomina «actitud investigadora» a la “disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica” (Stenhouse, 1985: 20). De este modo

concibe al docente como un profesional capaz de reflexionar sobre su tarea para aumentar progresivamente la comprensión de su trabajo y mejorar la práctica de la enseñanza. Desde esta perspectiva, considera que la mejor y más significativa forma de beneficiar a los alumnos es si el docente perfecciona, a través del análisis de su práctica, su propio arte de enseñar. Asegura que aquellos docentes que pueden ponerse en el rol de investigadores se preocupan por comprender mejor su aula y de este modo, la teoría es una estructuración sistemática que le permite comprender su propia labor. Advierte que el análisis refiere solamente a una situación de esa aula y a la propia experiencia, motivo por el cual los problemas no pueden llegar a generalizarse. Sin embargo, la investigación así entendida, es vista como un medio que permite la propia formación continua y una poderosa herramienta para el DPD.

Profundizando esa idea, la noción de “formación en servicio” comenzó a revisarse en el mundo desarrollado en los años 80, no sólo desde el ámbito de la literatura referida al tema sino también en relación con las políticas educativas, en cuanto a la concepción del docente, su rol y su formación. Estas primeras revisiones se vieron reflejadas en el Informe Delors (1996) que interpela a los docentes a actualizar sus conocimientos y sus competencias. A su vez, les indicaba la necesidad de organizar su vida profesional tal que desarrollen condiciones que den respuestas a las demandas y se sintieran en la obligación de “perfeccionar su arte”.

Montero (1990), por su parte defiende la idea de que el conocimiento de los prácticos puede ser una fuente importante para la construcción de saberes referidos a la enseñanza. Considera necesario brindar más posibilidades de construir conocimiento sobre la enseñanza desde la mirada de la propia práctica y sostiene que esto contribuye a mejorarlas y a considerar, de manera progresiva, al profesor como un profesional. Desde allí defiende la importancia del perfeccionamiento posicionándose en la postura del DPD afirmando que “la investigación sobre la práctica, se convierte así, potencialmente, en un medio excelente de desarrollo profesional de los profesores, irrenunciable para la mejora de su acción en el aula” (Montero, 1990: 253).

En palabras de Glatthorn (1995), el desarrollo profesional de los profesores refiere al “crecimiento profesional que alcanza un profesor como resultado de su experiencia y el examen sistemático de su quehacer docente” (Glatthorn, 1995: 41). Sus ideas en torno al DPD recuperan la mirada de una formación permanente que incluya experiencias planificadas que promuevan su crecimiento y desarrollo profesional. Entre sus elementos esenciales tiene en cuenta las experiencias formales (actividades de

formación específicamente planificadas, congresos y reuniones profesionales) e informales (lecturas de publicaciones, aprendizajes no planificados, experiencias y vivencias).

En línea con lo expuesto, el enfoque del DPD se nutre con el modelo de indagación cualitativa que intenta comprender aquello que hacen en la clase los profesores y los alumnos. Se esfuerza por estudiar escuelas, docentes y alumnos concretos con la intención de, por un lado dar retroalimentaciones que permitan mejorar a esos actores en particular y, por el otro, generalizar las características para ampliar la oferta de formación a otros docentes. Es decir, “la indagación cualitativa –en este caso, el estudio de escuelas o aulas– puede proporcionar la doble ventaja de aprender sobre escuelas y aulas de una manera que sea útil para comprender sobre otras escuelas y aulas y, aprender sobre escuelas y profesores concretos de una forma que sea beneficioso para ellos mismos” (Eisner, 1998: 29).

2. 1. 2. El modelo Latinoamericano del DPD

En cuanto a la formación del docente en la región Latinoamericana, se estudiaron ideas similares que en el resto del mundo apoyándose principalmente en la imagen de un profesional que inicia sus aprendizajes con la formación inicial, se refuerzan en sus primeras prácticas en el aula y continúa su desarrollo a lo largo de toda su carrera docente. De esta forma, la formación en servicio en la región dejó de entenderse como una práctica aislada y fuera de contexto y comenzó a concebirse “como el conjunto de oportunidades abiertas al docente de ampliar su conocimiento, mejorar sus prácticas, afirmar su compromiso y en general, fortalecer el ejercicio de su profesión” (Ávalos, 2007: 2)

En el informe preparado en el 2011 para el encuentro regional de las Naciones Unidas, en la agenda de políticas docentes de América Latina y el Caribe, se afirma que

si la formación inicial representa un factor decisivo para la calidad futura de los sistemas educativos, en el desarrollo profesional continuo de los docentes en ejercicio se juega la posibilidad de mejorar los actuales procesos de enseñanza y aprendizaje. Ambas dimensiones son esenciales y deben integrarse en el esfuerzo por constituir una profesión docente a la altura de las exigencias que la sociedad hoy en día hace a los sistemas educativos de la región.

Del mismo modo, el concepto de Formación Docente Continua (FDC) es relativamente reciente en los países Latinoamericanos. Durante muchos años y antes de la década de los '90, los centros de formación profesional de cada país proporcionaron

capacitaciones tendientes a cubrir las faltas de saberes y conocimientos tanto en contenidos como en cuestiones didácticas y curriculares, actualizando la formación solamente con fines específicos. Para su puesta en marcha, se planificaron acciones que se limitaron tanto en el tiempo como en el contexto y por ello se consideraron más como “capacitaciones específicas” que como formaciones tendientes al desarrollo profesional de la práctica. Durante los años ´90, los países de la región iniciaron una serie de reformas en sus sistemas educativos y la FDC desempeñó un rol utilitario que permitía comunicar a los docentes los cambios acordados a nivel nacional a fin de poder llevar adelante su implementación. Desde ese posicionamiento, su carácter fue también transitorio limitándose a cubrir las faltas y desarrollando nuevamente “capacitaciones específicas” que permitieron a los docentes llevar adelante los cambios propuestos de la mejor manera posible.

Cabe mencionar que en términos de legislación en cuanto a lo que refiere a la FDC, la mayoría de los países Latinoamericanos acuerda y establece el derecho del docente a recibir formación continua a lo largo de toda su carrera. Al mismo tiempo, las nuevas legislaciones promueven que dicha formación vaya en la línea del DPD.

2. 1. 2. 1. El modelo del DPD en Argentina

La Ley Argentina de Educación Nacional 26.206 compromete a los docentes en su obligación “a capacitarse y actualizarse en forma permanente”. En el artículo 73 describe los objetivos de la política nacional de formación docente y en el inciso “c” explicita que es necesario “incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares”. En ese sentido, nuestra ley, al igual que en el resto del mundo, considera al docente como un profesional que, a través de un proceso de reflexión sobre la práctica, puede perfeccionar su arte.

En el año 2007 se presentó el Plan Nacional de Formación Docente. El Consejo Federal de Educación estipuló los “Lineamientos Generales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional” en el Anexo II de la Resolución 30/7. El objetivo de los lineamientos es “fortalecer la calidad y pertinencia de FDC para la renovación de

la enseñanza y las prácticas pedagógicas [...] que permita garantizar el derecho a la educación y el acceso al saber de todos los ciudadanos” (punto2).

A su vez, en el 2013 El Consejo Federal de Educación aprueba el Programa de Formación Permanente que reconoce al docente como agente responsable de las políticas educativas y, a la tarea de enseñar, como un trabajo intelectual y profesional que produce un saber pedagógico intelectual y colectivo. Así entendida, la formación profesional es constitutiva, un derecho y al mismo tiempo una obligación laboral para asegurar tanto la promoción y circulación del conocimiento como la innovación pedagógica. Es de esta forma, que también en nuestro país cobran fuerza las características otorgadas por Christopher Day a la formación docente continua (citada por Bolam, 2004: 34)

El desarrollo profesional consiste en la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, y que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente.

En síntesis, el DPD se lleva adelante a partir de todas las experiencias vividas por el docente, ampliando su saber a lo largo de toda su carrera. Parte de una FDC que lo invita, a través de un proceso individual o colectivo, a revisar su propia práctica para adquirir nuevos conocimientos y habilidades como así también a pensar y planificar nuevas estrategias que permitan la superación y la mejora de su práctica con la intención de lograr la calidad educativa. Así entendido, este proceso de perfeccionamiento será parte de su hacer y de su ser docente a lo largo de toda su carrera profesional.

2. 2. El modelo del profesional reflexivo

Durante cinco décadas, las corrientes teóricas que sentaron las bases para la problematización de la enseñanza han sido denominadas 1) clásica, 2) reflexiva y 3) teórica (Litwin, 2011: 23).

La corriente clásica se contextualiza entre las décadas de los ´50 y ´70 en donde la profesión del docente está signada por la de ser un “buen planificador”. Por ello, durante este período, el énfasis está puesto en la planificación, es decir que por un lado la clase

debe ser pensada con anticipación, y por el otro, tanto los objetivos y los contenidos de enseñanza como las teorías de aprendizajes que subyacen a la enseñanza deben ser determinados de antemano.

Con posterioridad, durante la década de los ´70 y los ´80, se desarrolló la segunda corriente teórica orientada por las derivaciones de las teorías cognitivas. Esta corriente se centra en la reflexión a posteriori de la clase. Así, el foco está puesto en el análisis y en el valor de la reflexión realizada por el docente y por la comunidad de práctica en la cual se desarrolla y que tiene como objetivo la mejora de la práctica. En ese sentido, “la reflexión en torno a la práctica, fue sostenida por diferentes investigaciones (Schön, 1992; Lipman, 1997; Resnick y Kopler, 1996) que pusieron el centro del debate en torno al impacto que produce el pensar la clase una ocurrida, en tanto favorece el mejoramiento de las siguientes.

Por último, la tercera corriente denominada teórica, se dedica a estudiar la clase en el transcurso de la misma, analizando los incidentes críticos, lo espontáneo, las intuiciones y la conformación de una sabiduría de tipo práctico.

A continuación, nos detendremos sobre las investigaciones que, a nivel mundial en general y en nuestro país en particular, desarrollaron la segunda corriente teórica que permite volver sobre la práctica desde una mirada reflexiva para favorecer su mejora.

2. 2. 1. El modelo del profesional reflexivo a nivel internacional

Dewey filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense, con su enfoque pragmático de la educación desafió a las pedagogías tradicionales del momento (Domingo Roget *et al*, 2013). Su concepción dinámica de la persona, lo llevó a concebir al ser humano como un organismo activo que toma forma a partir de la interacción con el entorno. Es esta idea la que le permitió considerar a los sujetos como “seres plásticos”, con la capacidad de aprender a partir de la experiencia, dándole a ésta un valor fundamental para que el aprendizaje pueda producirse.

Define el pensamiento reflexivo como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostiene y las conclusiones a las que atiende” (Dewey, 1989:10) y lo considera como la función principal de la inteligencia. Por ello, para este filósofo, la educación debe ser el proceso que ayuda al logro de ese pensamiento y aún más específicamente contribuye al

desarrollo de la actividad reflexiva. Considera que sólo es posible pensar reflexivamente cuando, ante alguna dificultad, se es capaz de elaborar un plan o camino alternativo manteniendo la duda y la incertidumbre, posibilitando así una postura de investigador. En palabras del autor,

“Para ser auténticos seres pensantes, debemos estar dispuestos a mantener y prolongar ese estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa, así como a no aceptar ninguna idea ni realizar ninguna afirmación positiva de una creencia hasta que no se hayan encontrado razones que la justifiquen”. (Dewey, 1989: 13)

Resulta importante mencionar que Dewey desarrolló sus ideas en torno a la Práctica Reflexiva (PR) desde la mirada y la formación reflexiva del alumno, sin considerar la capacidad y formación reflexiva del docente sobre su propia práctica. Actualmente, retomando sus ideas el campo de aplicación se amplió y comenzó a utilizarse también en el mundo de la enseñanza, desarrollándose como metodología para que los docentes aprendan desde su propia experiencia y sumando la de los colegas con quienes comparten la profesión (Domingo Roget *et al*, 2013).

Durante el siglo XX los trabajos de Schön (1930-1997) son un importante aporte en lo que refiere al desarrollo de la teoría y la práctica tanto en el aprendizaje como en la formación de un profesional reflexivo. Al mismo tiempo en la actualidad, sus ideas son tomadas como referencia en lo que respecta a la noción de profesionalización. Basándose en las ideas de Dewey, y tomando sus propios análisis sobre lo que investigó en relación al conocimiento práctico en distintos ámbitos profesionales, su visión se centra principalmente en lo que debe ser un profesional reflexivo. Considera ineludible la vinculación del arte de la práctica con el arte de la investigación científica. Afirma que en la práctica docente hay ciertas zonas indeterminadas en las que la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores se ponen en juego. Su modelo se contrapone al modelo de racionalidad técnica que concibe al docente como un “técnico centralista” en el que la práctica profesional es considerada una actividad instrumental en la que el profesional se limita a aplicar metodologías aprendidas sin mediar un tiempo para la pregunta y la reflexión. Para él, la reflexión es una forma de conocimiento y es concebida por un lado como análisis y por otro como una propuesta que orienta la acción. Desde ese posicionamiento considera que el conocimiento teórico debe ser un instrumento para la reflexión pero que sólo cobra sentido cuando la teoría se imbrica con la acción, lo que revela la importancia del pensamiento práctico sobre el cual se sustenta su modelo de profesional reflexivo. Diferencia tres fases dentro de este pensamiento 1) conocimiento en la acción 2)

reflexión en y durante la acción 3) reflexión sobre la acción y sobre la reflexión de la acción. Sus trabajos defienden la necesidad de reflexionar desde la acción y legitiman esa práctica considerándola como necesaria para el desarrollo de un profesional capaz de dar respuesta a las situaciones problemáticas y complejas con las que se enfrenta en el quehacer.

Otro aporte de su obra es la concepción del aprendizaje experiencial, que generalmente se desarrolla de manera inconsciente y que al cambiar de contexto, frente a otras situaciones, puede convertirse en un conocimiento consciente. Este aprendizaje deja ver la importancia de la acción, es el sujeto quien debe construir las situaciones de su práctica y es, en ese sentido que el autor trabajó sobre la noción de “*practicum reflexivo*: unas prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competentes en las zonas indeterminadas de la práctica” (Schön, 1992: 30). Cabe destacar que, según el autor, la efectividad de este *practicum reflexivo* depende en gran medida del diálogo reflexivo que se establezca entre el tutor y el alumno.

Pocos años antes de su muerte Schön introduce la noción de *desacuerdo productivo* entendiéndolo como una fuente de ideas creativas y de aprendizaje. Considera necesario que en las comunidades de indagación se produzcan debates en los que se expresen puntos de vista divergentes, pues la formación profesional puede verse enriquecida con las ideas y estrategias de solución que los otros puedan proponer a los problemas que presente el ejercicio concreto de la práctica.

Van Manen (1977) resalta la importancia de que en la reflexión docente se incluya el análisis del contexto social y político. Como resultado de sus investigaciones distingue tres niveles en el proceso reflexivo de los maestros. Denomina al primero como el paradigma “empírico – analítico” y se caracteriza por la racionalidad técnica. Es decir, el profesor es capaz de aplicar de manera eficaz el conocimiento, la teoría y las técnicas educativas pero, al momento de tomar decisiones, no tiene en cuenta el contexto del aula, de la comunidad y de la sociedad en su conjunto. En el segundo nivel, prevalece el paradigma de la “hermenéutica fenomenológica” y por ello el accionar del docente está ligado a los compromisos de valor particulares, sin realizar evaluaciones sobre las consecuencias educativas de las decisiones y las prácticas. En este nivel, el profesor se preocupa por revisar las experiencias con el fin de poder orientar su práctica, para lo que se enfoca en el análisis de los comportamientos y en el cumplimiento de los objetivos. Denomina al tercer nivel como “crítico” y considera que allí se ubican los

profesores que, al momento de reflexionar tanto sobre la práctica como sobre el valor social del conocimiento, tienen en cuenta los criterios morales y éticos desde una mirada autocrítica. Incluye en este nivel, la capacidad realizar un análisis crítico de las instituciones y de la autoridad. En todas sus investigaciones y sus publicaciones, deja en claro que el significado y la práctica de la enseñanza son una actividad reflexiva y defiende la idea de que la reflexión pedagógica es la forma en que los educadores pueden madurar, cambiar y mejorar como resultado del trabajo con los niños. A su vez, explicita que el trabajo con los educandos es siempre atravesado por las diversas situaciones que se suceden sin pensar y que al mismo tiempo dejan huella en la vida de ellos, pro eso es fundamental volver sobre la experiencia vivida. En sus palabras “ [...] siempre debemos reflexionar sobre el profundo significado y las consecuencias de las experiencias de los niños sobre los que intervenimos” (Van Manen, 1998: 221).

Hatton y Smith (1995) llevaron adelante en la Universidad de Sidney un proyecto de pequeña escala para analizar el lugar que debía ocupar la reflexión en la formación de los profesores. Desde su posicionamiento, la reflexión en la acción es interpretada como “la contextualización de múltiples puntos de vista”. En su investigación indagaban cuáles son los criterios que dan la certeza de que el estudiante realiza un verdadero proceso de reflexión. Así, a partir del análisis de algunos escritos de los estudiantes, elaboran cuatro categorías en las que detallan características de las escrituras y de las evidencias en relación al carácter reflexivo del escrito. Los niveles enunciados refieren a procesos de “reflexión sobre la acción” y las denominaron como 1) no reflexivas, 2) reflexiones descriptivas, 3) reflexiones dialógicas y 4) reflexiones críticas. Si bien el análisis se realiza a partir de las escrituras, y como mencionamos son reflexiones sobre la acción, los autores suponen que la reflexión ha existido también antes, es decir “durante la acción”. En palabras de ellos, “es probable, sin embargo, que la “reflexión en la acción” haya ocurrido mientras los eventos se desarrollaban originalmente, en que los estudiantes estuvieran pensando en las razones para que ocurriera lo que estaban experimentando mientras ocurría” (Hatton y Smith, 1995: 42).

También refiriéndose al análisis de la escritura, en el último decenio del siglo XX, Larrivee retoma las investigaciones de Schön para profundizar sobre la idea de cómo una persona es capaz de desarrollarse como un profesional críticamente reflexivo. Para la autora, la reflexión crítica es lo que distingue a los profesionales reflexivos en tanto que

[...] el término de reflexión crítica, tal como se desarrolla aquí, amalgama la indagación crítica, la consideración consciente de las implicaciones éticas y las consecuencias de la práctica de la enseñanza con la reflexión sobre sí mismo, la examinación profunda de las creencias personales, y los supuestos sobre el potencial humano y el aprendizaje. (Larrivee, 2000: 293)

Desde su posición, los profesionales reflexivos son capaces de desafiar los supuestos y cuestionarse constantemente las prácticas existentes para poder ver y analizar con “nuevos lentes” su propia práctica modificando las perspectivas (Larrivee, 2000). Presenta tres prácticas esenciales determinadas como procesos que requieren de la toma de un tiempo especial por parte del profesional: 1) destinar un tiempo para la reflexión solitaria, 2) convertirse en un perpetuo “solucionador de problemas” y 3) cuestionar el statu (s) quo.

El modelo retoma la preocupación por identificar los niveles de reflexión de los docentes. Su trabajo, elaborado en seis grandes etapas, concluye con la elaboración de un instrumento que promueve un proceso de autoevaluación. Tomando las contribuciones de Van Manen (1977) y Schön (1998), en una primera instancia identifica tres niveles comunes de reflexión, que conforman la base que define el marco del instrumento:

1) nivel inicial, el profesor se enfoca en sus habilidades y en las funciones de la enseñanza, analiza las estrategias implementadas pero las situaciones son miradas y analizadas de forma aislada,

2) nivel avanzado, el profesor considera también en su análisis las teorías y los fundamentos de su práctica,

3) nivel superior, el profesor además examina y analiza las consecuencias éticas, políticas y sociales de su enseñanza.

Posteriormente, y como resultado de lo observado en sus investigaciones anteriores, Larrivee (1997 – 2004) propone un nivel denominado “pre – reflexión” que incluye a los profesores que no cuentan con un nivel mínimo de reflexión. Esos cuatro niveles descritos con indicadores precisos son valorados por un grupo de investigadores que, a nivel mundial, habían dirigido estudios sobre el desarrollo de la PR. De la retroalimentación recibida la investigadora elabora un instrumento que es sometido a una segunda revisión para validar tanto los descriptores como los indicadores de cada nivel. Finalmente, elabora el instrumento que define con claridad los indicadores y los niveles denominados 1) pre reflexión, 2) reflexión superficial, 3) reflexión pedagógica y 4) reflexión crítica. La riqueza de este instrumento está dada por la descripción detallada de los indicadores que permiten la autoevaluación del profesor

y la toma de conciencia del nivel de reflexión sobre su práctica, la relación con los estudiantes, con su grupo de pares como así también con el contexto de la institución educativa y los valores que desarrolla a través de su propia práctica. Cabe mencionar que para la autora, el desarrollo de una práctica reflexiva no es un proceso lineal por lo que un profesor puede estar, de manera simultánea, en diferentes niveles.

Moon (1999 - 2007) investigó en relación a la reflexión en los procesos de escritura. Diseñó una serie de ejercicios que orientan a los estudiantes en la PR al tiempo que promueven profundizar los niveles de escritura reflexiva. Definió cuatro niveles de reflexión denominados 1) escritura descriptiva, 2) escritura descriptiva con alguna reflexión, 3) escritura reflexiva (1) y 4) escritura reflexiva (2).

Los trabajos de Zeichner y Liston (1982 - 2010) dan cuenta de la importancia del DPD no solo desde los orígenes de su formación sino también a lo largo de toda su carrera. Conciben al docente ante todo como un profesional y a su vez como un profesional reflexivo que indaga soluciones en lugar de aplicarlas mecánicamente, siendo capaz de activar los conocimientos teóricos adquiridos en su formación y articularlos con los que van surgiendo de su propia experiencia. Un interesante aporte del programa formativo propuesto por los autores es la concepción de que el docente como profesional reflexivo construye su propio conocimiento y es capaz de revisar y cuestionar los supuestos sobre los que funda su actuar profesional para transformar su propia práctica, fortalecer y actualizar sus propios conocimientos. En una conferencia presentada en EEUU, Zeichner sostuvo que

la reflexión supone también reconocer que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro; que, con independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación del profesorado y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, sólo podemos preparar a los profesores para que empiecen a enseñar. Con el concepto de enseñanza reflexiva, surge el compromiso de los formadores de profesores para ayudar a los futuros maestros a que, durante su preparación inicial, interioricen la disposición y la habilidad para estudiar su ejercicio docente y para perfeccionarse en el transcurso del tiempo, y se comprometan a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional. (Zeichner, 1982: 2)

En la misma línea, las investigaciones de Loughran (2002) promulgan la idea de “práctica reflexiva efectiva”. Esta es definida como la habilidad de enmarcar el escenario en el cual se desarrolla la práctica, para poder dar respuesta al contexto con la acción y de este modo aumentar el saber en la acción. Desde esta postura, el docente puede construir nuevos significados a partir de las situaciones vividas comprendiendo su práctica desde diferentes puntos de vista.

Perrenoud (2004), realiza un interesante aporte en lo que refiere a la PR desde el quehacer del docente. Para este sociólogo suizo, en los diferentes momentos de la

carrera docente, todos reflexionamos en la acción o sobre ella y sin embargo, esto no nos lleva a convertirnos en practicantes reflexivos porque la postura reflexiva del profesional difiere completamente de la reflexión de cada uno en su quehacer docente. El autor define a la PR como permanente e inscrita en una relación de análisis con la acción y que ocurre a pesar de los obstáculos que puedan presentarse. Considera asimismo que la PR supone una postura, es decir una forma de identidad o un *habitus*, entendiéndolo, a partir de las ideas de Bourdieu, como “un pequeño conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos” (Bourdieu, 1973: 209).

De sus investigaciones y producciones, es posible detectar que para él, la PR supone dos procesos mentales diferentes: 1) la reflexión en la acción y 2) la reflexión sobre la acción. En relación a *la reflexión en la acción*, explicita que toda acción compleja supone una reflexión durante el proceso y esto implica poder preguntarse acerca de lo que pasa o pasará, lo que se puede o lo que se debe hacer, las orientaciones y preocupaciones que deben tenerse en cuenta y los riesgos que existen. Para el autor, durante la práctica pedagógica, hay poco tiempo para meditar y la reflexión se realiza principalmente para poder dar el siguiente paso que se realizará o el camino que debe seguirse según lo que va ocurriendo en la clase. En ese sentido, “la reflexión en la acción es, por lo tanto, rápida, guía un proceso de «decisión», sin recurso posible a opiniones externas, sin la posibilidad de pedir un «tiempo muerto» como un equipo de baloncesto tiene derecho a hacerlo durante un partido” (Perrenoud, 2004: 33). Por último, describe que en este proceso muchas veces una parte importante de esta reflexión está destinada a decidir si es necesario, frente a cada incidente de la clase, actuar de modo inmediato o si es posible darse un tiempo para reflexionar de modo más tranquilo y dar una respuesta posterior. Por otro lado, el autor refiere la *reflexión sobre la acción*, como el proceso por el cual se toma la propia acción como objeto de reflexión para comprender y analizar lo hecho, para identificar si podría haberse tomado otra decisión, y qué podría hacerse para mejorar los resultados. Desde esta perspectiva, la reflexión implica crítica y análisis, comparación con situaciones ya vividas y su relación con reglas y teorías. Esta reflexión, que se produce fuera del impulso de la acción, se realiza por diferentes motivos y conecta el pasado con el futuro, siendo muchas veces a la vez *retrospectiva* y *prospectiva*.

Otro interesante aporte de este autor es lo que denominó como “reflexión sobre los sistemas de acción” que conlleva a un análisis más profundo de las estructuras

repetitivas que guían el accionar del docente frente a situaciones similares. Según él, este tipo de reflexión no es ocasional e implica una reflexión sobre uno mismo, sobre la propia historia de vida, sobre la formación e identidad personal y profesional y, sobre los proyectos. Afirma que ese proceso reflexivo puede permitir una transformación significativa de la práctica docente dado que del análisis de los propios esquemas, en futuras acciones, el reto será no sólo actuar de modo diferente sino también ser de un modo diferente.

Tal como describimos antes, Perrenoud sostiene que la PR con fines de mejora debe ser una postura permanente y sistemática. Para él, el “enseñante reflexivo” constantemente se plantea preguntas con el fin de poder analizar su propia práctica y detectar qué puede hacer mejor, revisa sus objetivos, sus proyectos y entra en un espiral sin fin de perfeccionamiento. Sostiene que esta actitud de reflexión debe ser formada y construida de modo progresivo en la formación inicial del profesor, defendiendo la PR como un elemento clave de la profesionalización del oficio de enseñar. A su vez, insiste en la importancia de definir claramente sobre qué y cómo debe reflexionar cada profesional porque esto depende de la especificidad de cada profesión. En sus trabajos enumera diez motivos por los cuales es importante formar a los enseñantes para que sean capaces de reflexionar sobre su práctica:

- 1) compensa la superficialidad de la formación profesional,
- 2) favorece la acumulación de saberes de experiencia,
- 3) acredita una evolución hacia la profesionalización,
- 4) prepara para asumir una responsabilidad política y ética,
- 5) permite hacer frente a una creciente complejidad de tareas,
- 6) ayuda a sobrevivir en un oficio imposible,
- 7) proporciona los medios para trabajar sobre uno mismo,
- 8) ayuda en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz,
- 9) favorece la cooperación con los compañeros,
- 10) aumenta la capacidad de innovación (Perrenoud *et al*, 2004: 46).

Por último rescata la idea de que para poder formar a los futuros docentes en la reflexión sobre la práctica es necesario enseñarles a “saber crear sentido” de la profesión, del trabajo, de la escuela e incluso de su propia vida. Sostiene que en el análisis de las prácticas es “necesario introducir rupturas con el sentido común y construir una serie de preguntas e interpretaciones que permitan ir a cada uno más allá

de su comprensión primera” (173) para construir conceptos y saberes que partan de prácticas relacionadas.

En España, en el marco de su tesis doctoral, Domingo Roget (2008), co-fundadora de la Plataforma Internacional Práctica Reflexiva, centra su estudio en la práctica reflexiva para la formación inicial de los docentes. Partiendo de los aportes de Aristóteles, Rousseau (1762), Dewey (1916; 1938; 1947; 1989; 1993) y Schön (1987), entre otros, focaliza su investigación en el pensamiento acerca de la reflexión para 1) comprender el Practicum de la formación de docentes, 2) estudiar modelos sobre el aprendizaje experiencial, 3) elaborar un nuevo modelo de PR, 4) implementar el modelo para experimentar con él, 5) recoger los resultados a través de la valoración de los estudiantes y 6) evaluar la efectividad con la intención de mejorarlo. La investigación confirma que la implementación de la PR en las prácticas escolares aumenta el potencial formativo del Practicum. Al mismo tiempo, da cuenta de que la utilización sistemática del modelo de PR incide en la formación reflexiva en tanto los docentes son capaces de reflexionar de forma práctica y sobre su práctica en el aula. Otro valioso aporte es la descripción del proceso de reflexión como constitutivo de la profesionalización del docente y la comprensión de que esta profesión exige una formación continua. En ese sentido, afirma que el contacto de los participantes con el modelo de PR los obliga a movilizar los conocimientos teóricos para articularlos con los prácticos y poder resolver situaciones del aula. En sus palabras, “la PR vincula la experiencia práctica a la formación – inicial o permanente – concibiendo el binomio teoría/práctica como dos elementos que se necesitan mutuamente” (Domingo Roget, 2004: 514).

Basándose en el trabajo realizado en sus tesis doctoral, Domingo Roget (2009) diseña el Método R5 de Práctica Reflexiva que constituye una propuesta de reflexión metodológica que, partiendo de la reflexión tanto individual como grupal, orienta al docente a aprender sobre su propia práctica. Es decir, a través de una secuencia organizada en cinco fases de estructura cíclica, el docente desarrolla su reflexividad y la va optimizando. El punto de inicio del proceso reflexivo son las propias experiencias profesionales las cuáles, gracias al análisis y a la indagación, buscan alcanzar tanto una reformulación como el incremento del conocimiento práctico para mejorar la acción educativa. La autora afirma que los docentes que utilizan el Método R5, tanto en la formación inicial como permanente, lo integran a su práctica cotidiana como una estrategia de mejora, dado que a su vez, la puesta en marcha supone otros beneficios

tales como fortalecer la cohesión entre los equipos docentes, crear comunidades de aprendizaje, dinamizar la cultura docente y reforzar el ejercicio de la profesión.

2. 2. 1. El modelo del profesional reflexivo en Argentina

En Argentina, la importancia y el valor de la reflexión sobre la práctica ha sido también tema de investigación de diversos expertos. Investigadores nacionales indagaron cómo capacitar a los docentes, tanto en su formación inicial como en su formación continua, en el aprendizaje de este ejercicio reflexivo. A continuación, nos detendremos en el trabajo de algunos de ellos.

Litwin (1997) refiere a la importancia de analizar de un modo reflexivo el accionar del docente y de los estudiantes sobre el quehacer de la clase misma. Para ello, es necesario reconstruir la clase a posteriori a fin de garantizar un distanciamiento apropiado para el análisis y la revisión de lo ocurrido y que a su vez le permita realizar una nueva mirada de su práctica para producir una nueva construcción teórica de esta.

Sanjurjo (2009 – 2012) partiendo desde la perspectiva del enfoque teórico práctico y, posicionándose en el enfoque crítico, investiga sobre la formación de profesionales reflexivos. Es decir que, reconociendo el conocimiento de los profesores, pone su acento en los condicionantes contextuales de las prácticas, registrando que las mismas no sólo son construcciones subjetivas sino también producto del medio social y cultural en el que se desarrollan. Concibe a la reflexión como la posibilidad de confrontar y analizar constantemente las prácticas impuestas, las deseadas y las asumidas; como así también entre los condicionantes contextuales y los personales. De esta manera, considera que la reflexión permite construir un puente entre lo que se desea hacer, lo que efectivamente se hace y lo que señalan las teorías, la propuesta curricular y las propuestas editoriales. En sus palabras “ese puente es, a su vez, la única transformación profunda y duradera de las prácticas” (Sanjurjo, 2012: 24). Propone, tanto para la formación inicial como para la orientada al DPD, la utilización de diversos dispositivos tales como instrumentos de investigación en las prácticas, trabajo en talleres, narrativa, trabajo con instituciones asociadas y co-formadores, y uso de las TIC. Sus investigaciones además, explicitan actividades concretas en las que se puede materializar el uso de los dispositivos antes mencionados.

En esa misma línea, Souto (1996 – 2016) junto a su equipo de investigación indaga sobre la formación de los docentes en general desde el paradigma del profesional reflexivo. Desde su perspectiva, plantea el “análisis en tanto producción de sentidos sociales y personales acerca de una realidad para comprender las prácticas en situación y en su singularidad, en el contexto socio-histórico” (Souto, 2010: 90). Este trabajo propone un distanciamiento de la práctica, una instancia de interrogación y objetivación, para la “producción de sentido que implica la mediación de conocimientos y saberes existentes a propósito de una realidad en análisis de la cual se forma parte, y que genera una nueva creación (de sentido), sobre la que se abre el pensar y la acción” (91). En sus ideas en torno a la formación “para” y “el” análisis, enuncia que es fundamental trabajar sobre cuatro aspectos que son pensar, sentir, hacer e interactuar con otros con el fin de formarse dentro de una práctica grupal.

Desde una mirada más instrumental, sus investigaciones apuntan al alcance, por parte de los docentes, de un nivel de reflexión más alto. Por ello, Souto considera que es necesario que en la formación, los docentes adquieran tanto herramientas teóricas como técnicas e instrumentos de indagación y de lectura y de esta forma puedan realizar el análisis de sus prácticas desde la complejidad, la singularidad, la diversidad y su propio rol profesional.

Anijovich, miembro del Grupo impulsor de la Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva, investiga y desarrolla propuestas para la formación de profesionales reflexivos en nuestro país desempeñándose tanto en la Universidad de Buenos Aires como en la Universidad de San Andrés. Junto a su equipo de trabajo, realiza investigaciones científicas y publicaciones bibliográficas. Entre las primeras podemos mencionar a los UBACyT, proyectos de investigación acreditados por la UBA que tienen como finalidad tanto la formación de investigadores como la contribución real al conocimiento del tema investigado. Las investigaciones fueron llevadas adelante durante el período 2008 – 2016 en el marco del Programa de Formación Docente en Ciencias Jurídicas y refirieron a los dispositivos para la PR, al análisis de incidentes críticos en la enseñanza y a las planificaciones de los practicantes del profesorado.

En relación a las publicaciones editoriales podemos mencionar a Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009 y a Anijovich y Cappelletti (comp.), 2014. A su vez podemos hacer referencia a algunas ponencias realizadas en congresos nacionales e internacionales de formación docente. Entre ellas podemos citar a Anijovich,

Cappelletti, Mora y Sabelli, 2008a, 2008b; Anijovich, Cappelletti, Mora y Ornique, 2009; Anijovich y Cappelletti, 2011; Anijovich, Capelletti y Giovannini, 2012.

Cabe destacar que todos los trabajos hacen especial referencia a la concepción y valoración de la formación de docentes desde la mirada de un profesional, entendiendo a la reflexión sobre la práctica como un espacio que permite la producción de saberes. Un valioso aporte que realizan en torno a la reflexión (Anijovich, 2009), es en relación con los contenidos acerca de los cuáles los docentes reflexionan. Sobre ellos establecen tres categorías:

- 1) sus historias como alumnos, practicantes y docentes en las que recuperan los hechos ocurridos y las experiencias que les han dejado una huella y les permiten realizarse interrogantes referidos al ejercicio de la docencia.
- 2) sus expectativas acerca de la docencia, sus creencias y supuestos.
- 3) aspectos de su profesión de base, en la que el docente se formó en primera instancia y cuyos contenidos son los que enseña.

El equipo de investigación se pregunta también si en alguna instancia de la formación inicial o de la formación en servicio de los docentes, se les enseña a reflexionar sobre su práctica y afirma que “el ejercicio meta reflexivo debería constituirse en propósito de la formación docente” (Anijovich, 2009: 54). En relación a la reflexión y la mejora de la práctica considera como necesario que, el análisis de la práctica esté iluminado por la mirada de otros autores y aportes teóricos. Al respecto, afirma que la reflexión puede ser más elaborada, crítica y capaz de generar más cambios en la actuación del docente “si es capaz de mirar su práctica a la luz de lecturas y marcos de referencia teóricos que le permitan enriquecer sus hipótesis de trabajo, fundarlas y volver a probar sus estrategias de acción en una nueva situación” (55).

2. 3. La narrativa en la enseñanza

El primero en utilizar la noción de dispositivo fue Foucault (1976) definiéndolo a partir del análisis que establece en relación a la circulación del poder. Para él un dispositivo es concebido como una relación o red entre diferentes componentes o elementos institucionales, que tienen a su vez un carácter estratégico y se desenvuelven en un juego que establece relaciones del ejercicio del poder y legitimación del saber que permiten la concreción de determinados efectos.

En el campo de la formación de docentes reflexivos, los dispositivos pueden agruparse en dos grandes categorías: 1) aquellos basados en la interacción (microclases, talleres de integración o grupos de reflexión y tutoría) y, 2) aquellos basados en las narraciones (autobiografías, diarios de reflexión, narrativas). A continuación, profundizaremos en los principales exponentes que estudiaron acerca de los dispositivos basados en las narraciones, puntualizando específicamente en las narrativas.

Gudmundsdottir (1998) afirma que el interés por la narrativa como vía de conocimiento es una característica que distingue el campo de la investigación de diferentes disciplinas que la educación frecuentemente consulta para poder enriquecer e informar su propia investigación. Reconoce que existe un incipiente interés por poner a las narrativas como sustento para informar tanto la investigación como la práctica educativa. Tomando las ideas de Herrenstein Smith (1981) para él, en el campo de la educación, con la preocupación por “contarle a alguien que ha sucedido algo”, las narrativas encuentran aplicación práctica y se convierten en un instrumento válido tanto en el área de la enseñanza de los contenidos como en el área de la investigación educativa. La primera de las áreas refiere al uso que le dan los docentes a las historias para transmitir los contenidos presentándose como una posible estructura organizativa y una propuesta para captar el interés de los alumnos (Marshall, 1963; Warner, 1963; Leimar, 1974; Paley, 1990); en esa misma línea Egan (1998) las presenta como un medio favorable para estructurar el currículum. La segunda de las áreas, refiere a la investigación educativa y es, en el marco de nuestra investigación en curso, sobre la que nos proponemos bucear tanto a nivel internacional como en nuestro país.

2. 3. 1. La narrativa en la enseñanza a nivel internacional

Desde una mirada conceptual, naturalmente las personas cuentan las historias que viven individual y colectivamente por lo que “la investigación narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo” (Connelly y Clandinin, 1990: 6). Desde una mirada metodológica, la investigación narrativa se convierte en un proceso que habilita la recolección de información a través de los relatos en los que las personas cuentan tanto sobre sus propias historias de vida como la de la vida de los otros.

Elbaz (1990) recupera al relato como uno de los principales temas que se presentan en la investigación sobre la enseñanza y refiere a tres tipos de narrativas: 1) la narrativa en el curriculum, 2) la narrativa en la vida de los docentes y 3) la narrativa de los investigadores en relación a las dos anteriores. La relevancia que adquieren las narrativas sobre las propias experiencias escolares desde la mirada de los actores radica en la potencia que tienen esos relatos para interpretar el mundo de las escuelas desde el punto de vista de sus protagonistas.

Mac Ewan (1998) propone la narrativa como un método para comprender mejor la enseñanza. Considera que las descripciones de quien narra son implícitamente prescriptivas y al relatar, el autor, no sólo define lo que para él es la enseñanza sino que también define lo que podría llegar a ser. Para él, al escribir, inevitablemente aparece una teorización sobre la práctica en la que se expresa lo que se es, lo que se hace, lo que se siente y las decisiones que se toman en el curso de lo que se hace.

Reis y Climent (2012) refieren también al poder que conlleva la construcción y la lectura de narrativas. Consideran que, en contextos de formación inicial y permanente, es fundamental proponer el análisis y la discusión sobre ellas porque presentan un gran potencial para el desarrollo personal y profesional. En ese sentido, advierten que la elaboración de narrativas sobre las propias experiencias pedagógicas constituyen un potente desarrollo personal y profesional porque desencadenan una postura de cuestionamiento tanto de sus competencias como de sus acciones, un registro de sus saberes reales y de aquellos que aún no disponen, un deseo de cambio y la posibilidad de establecer compromisos y metas claras para alcanzarlos. Para ellos, cuando un docente narra una historia o un hecho de su recorrido como profesional no sólo registra ese evento sino que también cambia sus formas de pensar y actuar, se siente motivado para transformar sus prácticas y adopta una postura crítica y reflexiva sobre su desempeño profesional. Los autores citan las investigaciones de Preskill y Jacobvitz (2001) quienes establecen una serie de categorías y tipos de narrativas que desarrollan los docentes en el contexto de su formación. Las mismas refieren tanto a los conocimientos como a las actitudes que deben desarrollar para convertirse en mejores profesionales. Entre esas categorías, mencionan como importante las narraciones que describen la PR dado que, a lo largo de la carrera, es necesario que los profesores continúen desarrollando sus competencias.

2. 3. 2. La narrativa en la enseñanza en Argentina

En los últimos años, en Argentina, la documentación narrativa se desarrolla con cierto impulso. Desde el 2000, se llevan adelante proyectos de Documentación narrativa de experiencias Pedagógicas (Red de CAIE 2001; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación 2004 – 2005; Suarez 2004 – 2005; Colección “Narrativas, Autobiografías y Educación” 2011; Grupo GIEEC coordinado por Porta 2003 – 2015; Saracho 2010; Sanjurjo 2010; Litwin 2012) que buscan documentar y alzar la voz de los docentes.

Suarez (2002) reconoce que al momento de tejer sus narraciones los docentes se esfuerzan por comunicar su sabiduría práctica y permiten que otros puedan destejer el hilo de esas narraciones para que, a través del análisis de sus contenidos, se vuelva explícito aquello que está implícito y puedan comprender todo lo que encierran y a la vez esconden esas sabidurías. En otras palabras, la narrativa permite estructurar la experiencia y, los relatos que se obtienen a partir de ellas, son una forma de conocerla, transmitirla, compartirla con otros y también de reflexionarla. Cuando los docentes cuentan sus historias de enseñanza, se convierten en autores y pueden descubrir nuevos sentidos pedagógicos que en la cotidianeidad se encuentran ocultos o son ignorados.

Anijovich (2009) advierte sobre el valor de las narrativas por parte de los docentes en tanto son un dispositivo que provoca tanto la reflexión sobre el propio conocimiento práctico, como la comprensión e interpretación de sus propias historias de vida.

Alliaud (2011) recupera la importancia de la escritura personal y reflexiva como un modo de volver la mirada hacia uno mismo para buscar y comprender el sentido con el que se viven las situaciones. Considera que las narrativas buscan poner en relación lo vivido con lo que nos hace pensar, lo sentido con el intento de entenderlo y lo pasado con lo que fuimos llamados a ser. De este modo, la escritura es una ocasión para clarificar el sentido de la experiencia y captar lo esencial del encuentro educativo que se lleva adelante; pero además es la intención de buscar, en esa situación, todo aquello que sirve de inspiración en el saber pedagógico.

Litwin (2012) advierte sobre la importancia de los relatos de los docentes en tanto el valor que tienen las narraciones para el estudio de las prácticas de enseñanza. Para ella, el análisis de los relatos de las clases, lo que expresan y ponen a la luz, da cuenta de sus preocupaciones e incomprensiones. Retomando las ideas de Goytisolo (2003)

recupera la categoría de suprarrelatos, definidos como aquellos que se distinguen por la calidad de la escritura y el poder del mensaje que transmiten, permitiéndonos conocer mejor la dimensión humana. Se distinguen no sólo por la reflexión que inspiran sino también por su poder transformador.

2. 4. Las buenas prácticas de enseñanza

El término “buenas prácticas” tiene su origen en el mundo de los negocios y la economía. Posteriormente y, a partir de la década de los noventa, se extendió a otros sectores tales como la política social, la producción de fármacos y el mundo educativo (Corpas Arellano, 2014). Según la autora, Bolívar (1999) es quien utiliza este término relacionado con la educación. De esta forma, las buenas prácticas educativas surgen como propuestas de prácticas que son identificadas y presentadas como ejemplos de buena enseñanza, buen aprendizaje, buenos centros educativos, docentes eficaces y políticas de gobierno, recursos, condiciones y procesos que permitan desarrollar de un modo más simple las tareas que conllevan la educación.

A continuación describiremos las investigaciones realizadas sobre el tema. Tal como en otros apartados, nos referiremos primeramente sobre este tema a nivel internacional para luego detenernos en las investigaciones y programas latinoamericanos y por último, mencionaremos investigaciones realizadas en Argentina.

2. 4. 1. Las buenas prácticas de enseñanza a nivel internacional

Jackson (1968) desarrolla su investigación en torno a la buena enseñanza. Afirma que en cualquier actividad, incluso en la enseñanza, existen maestros expertos y sobresalientes de los que se debería aprender y que de lograrlo, toda la enseñanza se beneficiaría. Recuperando las ideas de Dewey (1938, 1947) especifica que en general los éxitos de esos docentes suelen quedar dentro de ellos ya que no los comunican. En ese sentido, recalca que el mejor modo de que las ideas perduren en el tiempo es a través del uso de métodos que contribuyan a un análisis de lo que el buen profesor hace intuitivamente para poder compartir con otros algo de lo que origina en su hacer durante la práctica. Jackson retoma así la sugerencia del autor en relación al valor de realizar

observaciones en la acción pero al mismo tiempo se detiene en la idea de la dificultad que surge al momento de poder seleccionar quiénes serían los profesores que reúnan las características de sobresalientes que al mismo tiempo sean capaces de desarrollar una buena enseñanza. En sus palabras “[...] antes de que se haya resuelto adecuadamente el debate sobre buena enseñanza, la única alternativa consiste en seleccionar el criterio que parezca más apropiado para un propósito determinado” (Jackson *et al*, 1968: 150).

Considera que para juzgar la calidad de la enseñanza es fundamental tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla. Para él, la idea de contexto trasciende el ámbito físico en el que ocurre la práctica y describe el “contexto cultural” que incluye las nociones, los supuestos previos y las expectativas que pueden influir en la actividad o determinar la interpretación que realicen los protagonistas o quienes estén por fuera de la situación.

En una investigación posterior, Jackson refiere a la exposición que hemos estado en nuestro rol de alumnos de buenas y malas formas de enseñanza. Señala que si nos limitamos a recordar las enseñanzas que nos parecieron buenas recuperaremos diferentes estilos de docentes entre los que seguramente surgirán entre otros, brillantes expositores, coordinadores de debates, los que individualmente acompañan a sus alumnos, los ingeniosos, los que se destacan por sus conocimientos, etc.. La lista del autor continúa atendiendo, por un lado a las características de las actividades que el docente desarrolla en su clase y por otro, a las características que destacan su persona.

Chickering y Gamson (1987) realizaron una investigación referida a la Educación Superior. La pregunta que enmarcó su trabajo fue “¿Cómo pueden los estudiantes y profesores mejorar la Educación Universitaria?” y, en base a la investigación de más de 50 años ofrecieron siete principios que consideran guías para las buenas prácticas de enseñanza. Si bien los mismos son orientadores y de sentido común, resulta interesante mencionarlos en tanto que remarcan la importancia del compromiso y la acción conjunta de alumnos y docentes.

Para ellos, una buena práctica 1) promueve el vínculo entre alumnos y docentes, 2) desarrolla reciprocidad y cooperación entre los alumnos, 3) propicia el aprendizaje activo, 4) retroalimenta la tarea de manera rápida, 5) resalta el tiempo dedicado a la tarea, 6) comunica altas expectativas y, 7) respeta los talentos individuales y las diferentes formas de aprender. Cabe mencionar que, en líneas generales, el estudio refiere a la investigación sobre la práctica y enfatiza en el trabajo del alumno y cómo aprende en forma individual. A su vez, remarca la interacción que se produce entre los

alumnos y destaca el vínculo y el modo de comunicación que establecen alumnos y docentes.

Fenstermacher (1989) define a la buena enseñanza tanto desde el aspecto moral como desde el epistemológico. En relación al primero, indica que tiene que ver con las acciones que lleva adelante el docente para la transmisión. En ese sentido, se pregunta si las mismas pueden justificarse sobre principios éticos y morales como así también si son provocadoras o inspiradoras de buenas acciones a realizar por parte del alumno. En cuanto al aspecto epistemológico, refiere a la pregunta sobre la enseñanza, indagando si lo que se enseña es racionalmente justificable, digno de que el estudiante lo conozca, recree o entienda. El autor establece a su vez la diferencia entre buena enseñanza y enseñanza eficaz. En sus palabras, “el uso del adjetivo buena no es simplemente un sinónimo de “con éxito” de modo que buena enseñanza quiera decir enseñanza que alcanza el éxito y viceversa. Por el contrario en este contexto la palabra buena tiene tanta fuerza moral como epistemológica” (Fenstermacher, 1989: 155).

En investigaciones posteriores y, luego de haber profundizado sobre la idea de “buena enseñanza” y “enseñanza exitosa”, Fenstermacher y Richardson (2005) desarrollan la idea de que el conocimiento que se enseña debe ser adquirido por el alumno y que dicha adquisición debe ser de un modo apropiado y en un cierto nivel aceptable, introduciendo de este modo el concepto de “enseñanza de calidad”. Desde sus investigaciones conciben el término “enseñanza” en dos sentidos diferentes, distinguiendo la “enseñanza como tarea” de la “enseñanza como logro”.

En cuanto a la enseñanza como tarea, especifican que refiere al intento que realiza el docente para que el alumno aprenda. Advierten que la buena enseñanza se basa en intenciones cuyos principios de instrucción son, al mismo tiempo, moralmente defendibles y racionalmente sólidos. Tomando el trabajo de Green (1971) e incorporando aportes de sus propias investigaciones, agrupan diversos métodos de enseñanza en tres categorías de práctica docente y se refieren a ellas como los elementos que caracterizan a la buena enseñanza. Estas categorías son 1) actos lógicos, refiriendo a los actos que incluyen actividades tales como definir, demostrar, corregir, interpretar, etc. 2) actos psicológicos, agrupando los actos referidos a la motivación, la recompensa, el ánimo, el reto, la planificación y la evaluación y, 3) actos morales, que se relaciona con los valores morales que el docente posee, persigue y evidencia. Esos actos, entre otros, se traducen en honestidad, coraje, pasión, tolerancia, compasión, respeto y justicia.

Por otra parte, en su investigación, redefinen a la enseñanza como logro y consideran el aprendizaje de lo que el docente enseña como el logro del alumno. Se refieren a la “enseñanza exitosa” y la describen como aquella que consigue que el alumno adquiera el conocimiento que transmite el docente. Especifican que para que la enseñanza sea exitosa deben darse las siguientes condiciones: 1) voluntad y esfuerzo por aprender por parte del alumno, 2) existencia de un medio social, familiar y escolar que favorezca tanto la enseñanza como el aprendizaje, 3) oportunidades para poder enseñar y aprender que se traduzcan en instalaciones, tiempos y recursos suficientes y 4) una buena enseñanza que sea moralmente razonable. Para ellos, de los cuatros aspectos antes mencionados, la “buena enseñanza” es el único que depende del profesor y por lo tanto es sobre el único que se puede trabajar directamente para poder brindar una enseñanza de calidad. Conciben el aprendizaje y la enseñanza como dos procesos distintos y consideran que si bien el fin último de la enseñanza siempre es que los alumnos aprendan, el aprendizaje depende de un entramado de factores y condiciones externas e internas del cual la buena enseñanza es tan solo una parte.

Coincidiendo con las ideas de Jackson acerca de la buena enseñanza, Coffield y Edgard (2009) afirman que las buenas prácticas se tratan de experiencias culturales compartidas y las describen como variables y concretas. Además sostienen que no pueden ser únicas debido a que por ejemplo, lo que para un grupo de alumnos puede ser bueno, para otro puede no serlo y aquella práctica que resulta buena en un contexto puede no resultarlo en otro. Afirman que “una buena práctica, nunca puede ser única, fija o abstracta, ni una predeterminación impuesta por alguien desde algún lugar o posición” (Coffield y Edgard, 2009: 238). En sus investigaciones, los autores ponen en evidencia que una buena práctica nunca debe quedar en lo individual sino que debe ser difundida entre los docentes y las comunidades de referencia profesional para ser parte de una cultura democrática, pues “una democracia viva necesita un enfoque abierto sobre buenas prácticas, sometidas al control de profesionales reflexivos, sensibles a afrontar las complejidades de identificar y diseminar buenas prácticas sociales y educativas” (Coffield y Edgard, 2009: 389).

Escudero (2009) considera que las buenas prácticas son realidades compuestas por varios aspectos. Menciona entre ellos los valores, las concepciones y propósitos que la orientan, los modos de hacer y las formas de pensar, los conocimientos implícitos y explícitos, las ideas que se enraízan en los pensamientos racionales de los docentes y, aquellas vivencias sentimientos, aspiraciones, sueños, logros y desaciertos. Realiza

además, una distinción entre las buenas prácticas explícitas que son públicas y sistematizadas y las implícitas que refieren a experiencias personales.

Zabalza Beraza (2012), dirigió más de 25 investigaciones tanto en España como en el mundo. Una de sus publicaciones referida a las buenas prácticas, deja entrever que el estudio y el interés por las mismas a nivel mundial no son azarosos sino que responden a un cambio en el contexto global. Coincidiendo con las ideas de Fentersmacher y Richarson en relación a la educación de calidad, afirma que

“las buenas prácticas pueden nacer y desarrollarse en niveles muy diferentes de las actuaciones formativas, implicar agentes muy diversos y estar orientadas a propósitos variados. Las buenas prácticas incluyen, necesariamente el objetivo de buenos aprendizajes (en cantidad y calidad) pero trascienden esa zona restrictiva de lo instructivo para proponerse mejoras tanto en los ambientes de aprendizaje como en el valor y sentido de las cosas que se aprenden y la forma en que se aprende”. (Zabalza Beraza, 2012: 30)

Para el autor se pasa de un enfoque centrado en la calidad a otros basados en la identificación y visibilización de buenas prácticas que suponen a su vez un cambio en las propuestas de perfeccionamiento docente.

Desde su posicionamiento afirma que “ninguna práctica es buena en todos sus componentes” (Zabalza Beraza, 2012: 19) sino que en la multiplicidad de acciones que los profesionales llevan adelante, se pueden identificar algunas que podrían ser consideradas como buenas prácticas. Establece cuatro consideraciones desde las que parte para analizar el trabajo sobre las buenas prácticas, a saber: 1) la certeza de que las buenas prácticas existen, 2) la necesidad de hacerlas visibles con el fin de poder estudiarlas y aprender sobre ellas, 3) la consideración de que todas las buenas prácticas lo son en un contexto determinado y bajo ciertas condiciones y 4) la conciencia de que no existen prácticas perfectas. Estas consideraciones dejan ver que el enfoque desde el trabajo de las buenas prácticas supone convertir la mejora en el eje de todas las propuestas educativas.

Además sostiene que trabajar en la perspectiva de las buenas prácticas supone tres procesos claves: 1) justificar el sentido que tiene hablar de buenas prácticas, 2) identificarlas y analizarlas y 3) representar y visibilizar las buenas prácticas para que puedan ser conocidas y transferidas a otras situaciones.

Corpas Arellano (2014) citando a Coffield y Edgard retoma las dimensiones que proponen estos investigadores sobre las buenas prácticas de enseñanza y explicita que es necesario tener en cuenta 1) el contexto, 2) los conocimientos del docente, 3) la cuidada selección de contenidos, 4) las estrategias de enseñanza y los modos de presentar el contenido, 5) la evaluación 6) la gestión de la enseñanza, 7) el aprendizaje del docente y

8) las relaciones que deben establecerse para que las buenas prácticas se enmarquen en la demanda del mercado laboral y en la formación de la ciudadanía. Cabe mencionar que las dimensiones desarrolladas ponen énfasis en la importancia de tener en cuenta tanto el currículum, la evaluación y el grupo de estudiantes como la postura del profesor, su estilo de enseñanza y el proceso de reflexión que pueda realizar para darse cuenta de la necesidad de formación y la importancia de que para que su práctica pueda ser buena debe estar vinculada al contexto social en el cual se desarrolla.

Cuevas López (2015) realiza su aporte sobre las buenas prácticas en educación infantil. Su trabajo forma parte de una investigación más amplia llevada adelante tanto en España como a nivel internacional y se vincula al Programa I+D EDU 2012 - 30972 que busca la selección de 100 buenas prácticas en Educación Infantil. Retomando la definición del grupo DIM (2007) entiende a las buenas prácticas como “las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo” (Cuevas López, 2015: 87). A su vez, retomando las ideas de Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2011) asegura que las prácticas ejemplares son aquellas que crean ambientes ricos y creativos de aprendizajes, permiten desarrollar relaciones constructivas con todos los implicados (docentes, familias, entorno), desarrollan estrategias de aprendizaje propias para los alumnos, responden a las demandas curriculares y permitan al docente asumir su compromiso en el marco de su rol.

Martínez Ortiz, Nieto Cano y Vallejo Ruiz (2015) realizan un estudio descriptivo sobre las buenas prácticas de enseñanza recuperando las diferentes perspectivas de los docentes. Para ello parten de tres dimensiones: 1) la identificación y justificación de la buena práctica, 2) la planificación y evaluación de la misma y 3) el desarrollo de la práctica en el aula. Del análisis de las entrevistas realizadas concluyen que, en relación a la identificación, a la planificación y al desarrollo de la buena práctica en el aula, existen diferencias entre los docentes de los distintos niveles educativos. Reconocen que habría una cierta tendencia a que las buenas prácticas combinen estrategias de diferentes estilos de enseñanza que irían desde la instrucción del docente hasta la co-construcción que permite el protagonismo por parte del alumno. Los resultados recogidos en la investigación orientan a asociar la tendencia de una buena práctica con la planificación informal y práctica. Es decir que las prácticas tienen en cuenta las condiciones en que van a ser desarrolladas; reconocen las características, intereses y actitudes de los

alumnos; y tienen en consideración los contenidos, los objetivos y los recursos materiales y de tiempo con los que se cuenta.

En cuanto los estudios internacionales sobre las buenas prácticas, nos resulta interesante retomar el Programa Management of Social Transformations (MOST) llevado adelante por la UNESCO. Este programa analiza las características de las buenas prácticas y determina los cuatro principios que las rigen. En ese sentido, especifica que deben ser 1) innovadoras de modo que desarrollen soluciones nuevas y creativas, 2) efectivas en tanto que deben demostrar un impacto positivo y capaz de ser reconocido para la mejora 3) sostenibles puesto que deben mantenerse en el tiempo y producir efectos que perduren y 4) replicables ya que sirven como modelos y pueden transferirse a otros espacios.

2. 4. 2. Las buenas prácticas de enseñanza en Latinoamérica

También en América Latina existen programas e investigaciones desarrolladas en torno a las buenas prácticas de enseñanza. Cabe mencionar que, el interés de organismos nacionales e internacionales por identificar y publicar buenas prácticas educativas, pone en el centro de la escena educativa a la buena enseñanza y al esfuerzo por mejorar tanto la educación como la formación docente. A continuación mencionaremos los alcances de algunos programas desarrollados en Latinoamérica.

El *Programa de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe* (PREAL) busca transformar la educación y obtener así mejores resultados. Ha realizado publicaciones que compilan buenas prácticas de enseñanza en 18 países de la región que pertenecen a la base de datos: “Mejores Prácticas de Política Educacional y Reforma Educativa”. Las agrupa en ejes temáticos que refieren a formación docente, gestión, materiales curriculares, mantenimiento y mejora de la infraestructura escolar, incorporación de las nuevas tecnologías, y sistemas de evaluación.

Este programa considera que es difícil realizar una definición de buenas prácticas de enseñanza que abarque a todas pero, retomando las ideas de De Andraca (2003) considera que todas responden a la “necesidad, por parte de la educación, de adecuarse a las nuevas tendencias de generación de conocimiento y técnicas de producción que ya predominan en países desarrollados” (De Andraca, 2003: 17). De este modo, consideran

que las buenas prácticas se vinculan al proceso educativo y centran su atención en el rol docente.

El Ministerio de Educación de Chile, en conjunto con el Colegio de Profesores de Chile y la Asociación Chilena de Municipalidades, han comprometido una agenda para fundar un sistema Nacional de Evaluación de Desempeño Profesional Docente con el fin de fortalecer la profesión y mejorar la calidad de la educación. Desde el año 2001 trabajan para la construcción de un Marco para la Buena Enseñanza que constituye por un lado una guía para el mejoramiento del ejercicio profesional docente y por el otro, un medio para comunicarse en torno a las buenas prácticas de enseñanza. El conjunto del Marco recorre tres preguntas básicas: 1) ¿Qué es necesario saber?, 2) ¿Qué es necesario saber hacer? y, 3) ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?

El Ministerio de Educación de Perú, desde el año 2013 ha promovido un concurso nacional denominado “Buenas Prácticas Docentes” con dos objetivos claves: 1) identificar y visibilizar el aporte pedagógico y el rol que desempeñan los docentes con sus prácticas para solucionar los problemas de aprendizaje y convivencia en la escuela y, 2) elaborar una biblioteca de Buenas Prácticas Docentes. Inicialmente el concurso define que las buenas prácticas pedagógicas son sólo aquellas que llevan adelante los docentes en el aula, con el correr de los años, la mirada se amplía y comienzan a considerar las buenas prácticas pedagógicas de los directivos. El hilo común del concepto es que las clases muestren el logro de la calidad de la enseñanza y la posibilidad de ser replicables. El concurso establece como buena práctica la concepción de un docente capaz de implementar metodologías, actividades y estrategias pedagógicas pertinentes, posibles de sostenerse y efectivas en relación a los resultados obtenidos. Además, deben promover aprendizajes de calidad en todos los alumnos y ser factibles de ser replicadas en contextos similares. Llevarlas adelante por parte del docente es una muestra de su creatividad y compromiso, como así también de su capacidad de reflexionar sobre la tarea y de llevar adelante un trabajo colaborativo con el resto de sus colegas para alcanzar mejores progresos en sus alumnos. Esta propuesta permite establecer una relación directa con la postura de un docente investigador. Otro aporte del concurso es la descripción de buenas prácticas pedagógicas de los directivos, reconociendo que son las que se relacionan con el liderazgo pedagógico capaz de generar condiciones que permitan realizar reflexiones conjuntas, un trabajo colaborativo por parte del equipo docente y la cultura de la innovación.

2. 4. 2. 1. Las buenas prácticas de enseñanza en Argentina

En nuestro país es significativa la impronta de los trabajos de Litwin (2005) y su equipo. Sus intervenciones en proyectos y líneas de investigación, eventos científicos y actividades de posgrado propician por un lado, el flujo de afluencias teóricas y conceptuales y, por el otro, la instalación y el desarrollo de una nueva Agenda de la Didáctica. Retomando los aportes que realiza la psicología cognitiva, la autora busca comprender el concepto de “configuraciones didácticas” asumiendo que éstas constituyen una de las dimensiones de análisis y que forman parte de los ejes desde los que son analizados las prácticas entendidas en su totalidad. Partiendo de los aportes conceptuales de Fenstermacher (1989) en torno al concepto de buena enseñanza y sus complejas relaciones con el aprendizaje, constituye los pilares de su investigación y la producción, especialmente en la Agenda de la Didáctica del Nivel Superior. Relaciona el concepto de “buena enseñanza” con el de “buenas prácticas de enseñanza” y afirma que “las buenas prácticas suceden cuando subyacen a ellas buenas intenciones, buenas razones, y sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión” (Litwin, 2012: 219).

Camilloni (2007) realiza también una descripción de la didáctica y especifica que en las últimas décadas, ésta se ha ocupado de analizar la relación de los profesores con el saber didáctico. Advierte que si bien la didáctica ordinaria se va modificando y reconfigurando según las épocas y los momentos, las concepciones que determina se guardan y acumulan arqueológicamente y, si bien lo nuevo hace desvanecer a lo antiguo, esto vuelve a aparecer cuando es necesario explicar lo que sucede dentro del aula. Establece una diferencia entre la didáctica ordinaria, la pseudoerudita y la erudita para finalmente, describir a la didáctica como disciplina teórica. Es en esa definición en la que especifica que el objeto de conocimiento de la didáctica es la enseñanza. De este modo, concluye que la didáctica se propone describir a la enseñanza, explicarla y poder establecer normas que permitan la acción de enseñar. Advierte también que la enseñanza se revela como objeto de conocimiento, con caracteres de impredecibilidad e incertidumbre que no pueden ser descartados. Tomando los aportes de Brunner (1996), la autora afirma que el discurso de la didáctica es a la vez normativo y prescriptivo. Para ella, la didáctica supone también un compromiso de acción práctica y por lo tanto no puede limitarse a describir y explicar. El discurso normativo de la

didáctica procura orientar la acción, “nos dice *qué y cómo debemos hacer* para que la enseñanza se efectiva, exitosa, lograda en su intención educativa” (Camilloni, 2007: 52).

Según la autora, durante el siglo xx dos modalidades teóricas de la didáctica se enfrentaron y dejaron huellas importantes en el sistema educativo. La primera, denominada “didáctica preceptiva” no se compromete con los valores determinados, aprendizajes definidos y proyectos sociales de alcance especial. Para esta modalidad, es prioritario ser eficaz en el logro de los objetivos sin importar cuáles son y no hay ningún tipo de relación con los valores. La segunda modalidad, denominada “didáctica normativa”, está comprometida con el proyecto social de la política educativa y por lo tanto trata de buscar solucionar los problemas que este proyecto plantea. Busca, y a su vez encuentra, las mejores soluciones que facilitan la buena enseñanza. En términos generales, la investigadora asegura que durante siglos los buenos docentes se han preocupado por buscar las formas de dar “buenas clases” y es por ello que muchos libros de metodología publican planes que permiten promocionar buenas clases que funcionen a modo de ejemplo. Sin embargo, reconoce que esos modelos han ido modificándose a lo largo del tiempo por lo que es posible afirmar que no existe un formato perfecto de clase que sea capaz de asegurar una enseñanza exitosa que a su vez, logre que todos los alumnos sean capaces de aprender lo que el docente quiere enseñar.

En términos generales, Camilloni reconoce que existe una gran variedad de buenas clases porque las mismas dependen de la definición que se considere respecto de la buena enseñanza y el buen aprendizaje. En concordancia con esta idea de la gran variedad de la existencia de buenas clases, para la autora es esencial reconocer qué tienen en común aquellas que son consideradas como buenas.

Marta Souto (1993 - 2010) ha trabajado en investigaciones principalmente del Nivel Medio que refieren por un lado a la clase y por el otro a lo grupal. Considera la clase como el espacio y el medio en donde tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sus investigaciones se centran en la idea de que la enseñanza supone mucho más que un proceso que refiere a aspectos técnicos y por lo tanto no puede ser aislada del contexto en el que surge. En ese sentido, para ella la enseñanza es “un acto social, histórico y cultural que se orienta a valores y en el que se involucran a sujetos” (Souto, 1996: 135). Advierte que la clase escolar es el ámbito propicio para la enseñanza y considera que la buena enseñanza es aquella en la que por un lado el docente y los alumnos despiertan su deseo de seguir enseñando y aprendiendo, y por el

otro, incorporan y dominan nuevos conocimientos. Considera que la realidad en la cual la clase está inmersa es compleja, además conlleva complejidades en sí misma por ser lugar de encuentro y contraposición de deseos individuales y formaciones grupales e institucionales. Para poder superar las complejidades, la autora indica que es necesario analizar y comprender la clase en interacción con el contexto que la rodea como así también tener en cuenta los factores políticos, culturales, económicos y sociales que pueden ejercer influencia sobre ella y, al mismo tiempo modificarla. Invita a pensarla como un proceso continuo que debe incluir la diversidad de componentes y relaciones que la atraviesan y permiten considerarla como un campo problemático en sí mismo. Sugiere analizarla desde los procedimientos y procesos que el docente emplea para enseñar y al mismo tiempo cuestionarse acerca de las relaciones que pueden establecerse entre la modalidad de enseñanza implementada, la formación del docente, sus creencias y sus formas de pensamientos, las características socioculturales de los alumnos, las características personales e individuales y las relaciones interpersonales que se puedan establecer.

Fasce (2007) realizó experiencias como director de escuela y capacitador de supervisores y directores. En ellas, muchas veces se enfrentó a la reflexión, desde diversos puntos de vista, sobre las características de una buena clase y, a lo largo de su trayectoria fue investigando sobre las mismas. Asegura que dentro de toda buena clase hay un momento de apertura en el que los conocimientos previos de los alumnos se ponen en juego para activar la construcción del conocimiento pero, también es esencial un momento de cierre que permita abrir nuevos horizontes, es decir que invite a abrir las siguientes clases y promueva la apertura de nuevas actividades que se desarrollarán posteriormente.

El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata, inició a partir del año 2003 un recorrido de estudio sobre la buena enseñanza universitaria. La primera investigación refiere a “Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes a la nueva agenda de la didáctica” (2003 – 2005). En un segundo período continúa estudiando las categorías surgidas en la investigación anterior y llevan adelante el proyecto “Formación del Profesorado II: La narrativa en la enseñanza” (2006 – 2007). Posteriormente extiende su ámbito de estudio a todos los profesorado de la facultad y lleva adelante el proyecto “Formación del profesorado III: Investigación biográfico-narrativa en educación: la voz de los docentes” (2008 – 2009). Del resultado

de esa investigación, y con la intención de profundizar sobre los conceptos surgidos en relación al trabajo de los buenos docentes de todas las carreras de formación de esa unidad académica, desarrollan la investigación “Formación del profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticos docentes” (2010 – 2011). Continuando en ese marco llevan adelante el proyecto “Formación del profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, pasiones intelectuales e identidad profesional” (2012 – 2013). Finalmente, realizan el proyecto de investigación “Formación del Profesorado VI: (Auto) Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimientos, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada decolonial” (2014 – 2015). Todas estas investigaciones se encuentran en el marco de la buena enseñanza y el recorrido realizado, impulsa a analizar y valorar aspectos tales como: la centralidad de la tarea del docente desde la mirada de los alumnos, la importancia de la narrativa como elemento dentro de la investigación, las biografías y las autobiografías de los docentes como claves para el desempeño de su rol, la recuperación de la voz de los docentes memorables y la pasión por la enseñanza. A continuación, nos detendremos en la descripción de las tres investigaciones que nos interesan para este apartado.

En la investigación “Buenas prácticas y formación del Profesorado”, Porta junto a su equipo (2003 – 2005), recuperan las definiciones de Fentersmacher sobre buena enseñanza e indagan en el nivel Superior. Parten de las narrativas de los alumnos y luego entrevistan a quienes en las narraciones presentan ciertas condiciones para ser considerados docentes memorables. En las narraciones de los buenos alumnos identifican prácticas que aparecen asociadas a la buena enseñanza, es decir “aquellas que intentan acciones docentes capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes con un sentido moral, lo que vale la pena enseñar” (Porta, 2007: 14). A partir de los resultados de la investigación generan categorías de gran significatividad que denominan *apuestas* en el aula universitaria. Las mismas son las siguientes: 1) *apuesta al sentido moral de la enseñanza* en la que se visibilizó la concepción de Fentersmacher, 2) *apuesta a la pasión por la enseñanza* a partir de la cual los alumnos retoman el sentido de responsabilidad de los docentes reflejado en el valor de lo que enseñan y su pasión por la enseñanza. Para ellos, son los docentes apasionados los que pueden llegar a los alumnos., 3) *apuesta al contenido*, es decir, partiendo de las concepciones de Litwin, la enseñanza se apoya en los recursos y las estrategias didácticas que el docente selecciona y despliega para promover la construcción del

conocimiento, 4) *apuesta al saber pedagógico de los contenidos*, vinculando el recorte de los mismos y una correcta selección de los recursos y las estrategias, pero sobre todo el interés por parte del docente puesto en la motivación de sus estudiantes, 5) *apuesta al lugar de alumno* teniendo en cuenta su papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el proyecto “Formación del profesorado V: biografías de profesores memorables. Grandes maestros, pasiones intelectuales e identidad profesional” dirigido por Porta y codirigido por Álvarez, los investigadores indagan sobre los valores y las conductas morales que caracterizan la enseñanza de los profesores memorables. A partir del enfoque biográfico – narrativo, realizan entrevistas semiabiertas a los profesores para buscar experiencias significativas en su propia formación escolar y universitaria, así como también aspectos vinculados a su práctica docente. El estudio permite analizar los valores morales en líneas generales y, aparecen indicadores vinculados al compromiso y la responsabilidad. Los mismos son: 1) compromiso y responsabilidad en la planificación de las clases que implica por un lado tiempo y reflexión al momento de la preparación y por el otro considerar los contenidos curriculares como también la recepción y la valoración que podrán hacer de estos los estudiantes, 2) compromiso con las condiciones de sus alumnos actuales teniendo en cuenta la formación previa de ellos y, si no es la esperada, asumiendo la responsabilidad de ayudarlos a progresar, 3) compromiso con la formación continua, 4) compromiso con los alumnos como personas, 5) compromiso con la participación de los alumnos interesándose en la creación de un diálogo constructivo, 6) responsabilidad con la realidad teniendo en cuenta el contexto socioeconómico en el que están inmersos los alumnos y, 7) compromiso integral del ser docente. Para los investigadores, la recuperación de la centralidad de los valores morales en la educación es el elemento reflexivo que permite profundizar en la comprensión de las buenas prácticas de enseñanza. De este modo, ponen el centro del interés en el compromiso y la responsabilidad dispuestos en la voz de los protagonistas de la tarea de enseñar propone una apuesta moral por la enseñanza.

Porta y Yedaide (2014), en su investigación “Formación del Profesorado VI” trabajan sobre la idea del “saber docente” presentado a través de una trama compuesta por hilos que no se reconocen por teorías académicas sino más bien por vivencias y experiencias personales. Es en esas experiencias en las que un guía o mentor aparece como referente en el alumno, futuro docente, e imprime huellas sobre lo que en su explicación es o debería ser la enseñanza. Se inspiran en la pasión y el amor como bases para la buena enseñanza. Para ellos, el abordaje de la pasión es central para comprender

la buena enseñanza y guiar la formación del profesorado. En la concepción de pasión retomamos como marco teórico las ideas de Day (2006) quien la definió como un compromiso moral y emocional, una preocupación clara por los alumnos, energía, identidad, capacidad de reflexión y compasión.

Para finalizar el apartado, no podemos dejar de mencionar que algunas provincias argentinas realizan congresos referidos al tema. El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, bajo la Dirección de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, ha realizado tres Congresos Provinciales de “Buenas Prácticas en Educación”. En cada uno de ellos recupera la voz de los docentes para promover instancias de análisis, reflexión y evaluación de propuestas y prácticas pedagógicas con el propósito de identificar experiencias educativas valiosas y significativas.

En el marco del Congreso Iberoamericano de Educación, en el Documento de presentación, Saracho Cornet y Peralta (2010) presentan el proyecto. Allí retomamos la definición de buenas prácticas de González (2005) quien las concibe como un conjunto de actores, procesos, recursos y decisiones que, interactúan con una realidad y producen resultados que transforman la realidad precedente. Reconocen que las buenas prácticas son un fenómeno dinámico en constante construcción, sujeto a modificaciones pero que a la vez supone una planificación. Proponen valorar las buenas prácticas a partir de ciertos indicadores tales como la tendencia a la innovación; la capacidad de manejar los conflictos que puedan presentarse desde una posición constructiva; la creación de un sentido de pertenencia que permita fortalecer los vínculos escuela – familia – comunidad y; la posibilidad de enriquecer integralmente la trayectoria escolar de los alumnos, permitiéndoles desarrollar sus potencialidades, construir un proyecto de vida, formarse para ejercer la ciudadanía y, reconocer, respetar y valorar las diferencias.

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO

Si no andamos con cuidado regresaremos a la lectura de libros de texto y a las clásicas disciplinas. Sólo la búsqueda de una investigación directamente aplicada al curriculum y a la enseñanza coloca al formador de profesores en la posición de proporcionar apoyos intelectuales a los docentes. Sólo dicha investigación pone al enseñante en una situación de poder; porque está en posesión del único laboratorio válido: el aula.
(Stenhouse, 1991: 15)

Presentación del recorrido

En el capítulo anterior hemos realizado un recorrido histórico acerca de las investigaciones que indagaron sobre el DPD, la PR como modelo pedagógico para la profesionalización docente, las narrativas como dispositivos para la reflexión y la transformación de la práctica y la concepción que se tiene respecto de la buena enseñanza. Dado que la presentación realizada excede los límites de nuestra investigación, nos interesa en este capítulo realizar un recorte que permita perfilar las bases para el análisis del material recolectado. Desarrollaremos de este modo:

- 1) La Formación Docente Continua (FDC) desde el modelo de DPD
- 2) Las buenas prácticas de enseñanza en el marco de la PR
- 3) Los niveles de reflexión de la PR.
- 4) Los conocimientos utilizados en el momento de reflexión

3. 1. La FDC desde la concepción del DPD

Tal como describimos en el estado del arte, el modelo del DPD concibe al docente como un trabajador intelectual que, en forma activa y reflexiva, se compromete con su tarea y decide sobre su propia formación. La FDC, sostenida a lo largo de toda la carrera profesional, busca recuperar la tradición crítica, fenomenológica y narrativa para crear un entramado que le permite al docente desarrollar su propio saber. Para ello se parte de la vida real de las aulas, se consideran las interacciones que allí se producen entre docentes y alumnos y, se promueve el desarrollo reflexivo de la experiencia (Jackson, 1975; Stenhouse, 1987; Schön, 1992). En este modelo de formación se:

- valoriza la propia práctica como fuente de experiencia y crecimiento;

- reconoce la importancia del intercambio que se produce entre los sujetos;
- considera el papel del docente como constructor de la experiencia;
- sitúa a la reflexión sobre las prácticas en el centro de la escena, concibiéndola desde su poder formativo.

A continuación, desarrollaremos las ideas centrales de la PR como modelo de formación para el DPD.

3.1.1. La PR como modelo de formación para el DPD

En la actualidad, los programas de FDC conciben, como factor clave para el DPD, a la PR. Uno de los componentes más importantes para la reflexión es la experiencia, traducida en aquello que el docente vivencia en principio cuando enseña, pero también antes y después de la práctica (Prieto Navarro y Torre Puentes; 2015). Stenhouse (1991) afirma que la mejor y más significativa forma de beneficiar a los alumnos es la de perfeccionar el arte de la enseñanza y señala que dicho arte es sólo posible de aprenderse en la medida en que el docente es capaz de practicar de manera crítica ese arte. Una práctica crítica de la enseñanza requiere de una gran capacidad para reflexionar durante la acción y también a posteriori de ella. De lo dicho, podemos afirmar que reflexionar sobre la práctica constituye una de las cuestiones esenciales para lograr la mejora escolar. Es una instancia abierta a la posibilidad de búsqueda y de generar nuevos interrogantes a nivel personal y profesional. La principal función de la reflexión es dotar de sentido y significado a la experiencia, pues, desde el modelo del DPD, se considera que la experiencia por sí misma no alcanza, es necesario darle valor, percibir determinados aspectos, otorgarles sentido, buscar relaciones, generar teorías personales que serán guía para la práctica hasta que el docente se vea inmerso en una nueva situación en donde las teorías en uso ya no sean válidas si no son revisadas al tiempo que se modifican o se cambian por otras.

La capacidad de reflexión es natural para el ser humano y por lo tanto puede ejercerla sin necesidad de ningún aprendizaje explícito o formal. Domingo Roget (2013) afirma que, en líneas generales, el ser humano es capaz de reflexionar y pensar de forma innata. Si bien es cierto que esta capacidad es espontánea y natural para cualquier sujeto, la PR es una capacidad que debe ser aprendida y requiere de un análisis metódico, regular, y sereno que sólo es posible a partir de un entrenamiento voluntario e

intensivo. En ese sentido, la PR es ante todo “una postura intelectual metódica ante la práctica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita” (Domingo Roget, 2013: 139).

Por lo expuesto, para que un sujeto sea capaz de desarrollar al máximo y profundice en la capacidad reflexiva que ya tiene en potencia, es necesario que despliegue ciertos hábitos reflexivos tales como la curiosidad y la disciplina mental que, a diferencia de la capacidad de reflexión, no se improvisan de manera espontánea.

La reflexión sobre la propia práctica se presenta como un camino de ida y vuelta; que va desde la práctica a la teoría, y vuelta a la práctica, permitiendo que el proceso de aprendizaje no termine nunca y se continúe en el tiempo. Visto de este modo, el conocimiento o la destreza que se aprende en una situación, ayuda a comprender y manejar con eficacia situaciones futuras. Ese proceso en espiral, que en principio puede ser desarrollado naturalmente, para que se torne cada vez más eficaz requiere de una formación basada en las destrezas necesarias para llevar adelante una PR.

Existen diversos modelos de PR que buscan desarrollar la formación inicial entre los que podemos mencionar el experiencial de Kolb (1984); el reflexivo de Korthagen (2001); el del profesional reflexivo de Schön (1983); los orientados a la transformación social que a su vez se subdividen por un lado en los modelos de crítica y reconstrucción social que tienen como principales representantes a Giroux (1991), Zeichner (1997), Liston (1999), Carr y Kemmis (1988); y por el otro en los modelos de investigación-acción cuyos referentes son Stenhouse (1991) y Elliot (1993). Es a partir de estos modelos que estudiaremos el concepto de reflexión para poder luego ampliarlo al campo de la FDC y del DPD desde la mirada que tienen de la PR.

Cuando rastreamos sobre las diversas definiciones referidas a la reflexión y sobre el quehacer de la PR no encontramos una mirada unívoca y acuerdos que las definan, pero sí se vislumbran ideas en relación a que, aquellos pensamientos que vuelven la mirada sobre la propia práctica, tienen sin duda un carácter reflexivo (Gomes Lima, 2002; Loughran, 2002). Cabe mencionar que si bien la noción y el concepto de PR vinculada al DPD fue aceptada recientemente en el campo de la formación docente, tiene sus orígenes en lo que refiere al “pensamiento reflexivo” de las investigaciones de Dewey (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009). Así, resulta necesario volver nuestra investigación hacia atrás para poder rastrear en los inicios sobre el origen del concepto “reflexión” como elemento formativo.

Tomando las ideas de Dewey (1933), consideramos que en la acción reflexiva simultáneamente se utilizan tanto la razón como la emoción. Desde su mirada, para que la acción reflexiva pueda llevarse a cabo son necesarias tres actitudes básicas: mente abierta, responsabilidad y honestidad. La mente abierta conlleva a tener en cuenta varios puntos de vista y considerar opciones diversas. La responsabilidad permite tener en cuenta y analizar con detenimiento las consecuencias de cada acción que se lleva adelante, considerando si en la acción se han o no alcanzado los resultados esperados y también reconociendo aquellos inesperados. Por último, la honestidad permite evaluar los resultados de las acciones, ampliando la posibilidad de aprender algo nuevo de aquella situación. La combinación de estas tres condiciones básicas conllevan a la reflexión que permite impulsar un cambio en la acción a partir del cual es posible mejorar la propia práctica. Según el autor la reflexión “[...] nos permite dirigir nuestras acciones con previsión y planear de acuerdo a metas que deseamos alcanzar tomando en consideración los propósitos de los cuales estamos conscientes. Nos permite saber qué queremos lograr cuando actuamos” (Dewey 1933, 17).

La PR se apoya entre otros, en el modelo de la teoría de la acción de Argyris y Schön (1974). Esta teoría sostiene que todos tenemos mapas mentales que guían nuestra acción frente a cada situación que se presenta. Concibe al sujeto como un ser que, guiado por sus mapas mentales, planifica sus acciones, las ejecuta, evalúa los resultados y sus consecuencias, las adopta cuando lo logrado coincide con lo que esperaba o las modifica (o intenta) cuando esto no ocurre.

En ese sentido, el interés puesto en la PR como modelo de formación docente deviene principalmente de los trabajos de Schön (1983, 1987) quien buscaba, a partir de la reflexión sobre el conocimiento en la acción, contrarrestar la racionalidad técnica que imperaba hasta entonces. Esta nueva mirada en torno a la formación docente comenzó a basarse fundamentalmente en la práctica y en la experiencia siendo, la reflexión sobre ambas, el eje central que permite un proceso de aprendizaje por parte del docente. Según Schön, en el hacer cotidiano, todos adquirimos un *conocimiento en la acción* que se traduce en el dominio de un saber. Advierte que una vez adquirido ese dominio, que no proviene de una acción intelectual y el cual no podemos describir, se convierte en un *conocimiento tácito*. Por otra parte señala que en ese hacer práctico, en nuestro caso el hacer de la vida del aula, pueden aparecer situaciones inestables o complejas que producen incertidumbres y conflictos y es frente a ellas que, un profesional práctico competente puede pensar y reorganizar lo que está haciendo sin dejar de hacerlo. Ese

accionar, que se lleva adelante sin poder explicar cómo, es lo que denominó *reflexión en la acción* o *conversación reflexiva*. Es decir que el pensamiento se produce en el momento de la acción, cuestiona el conocimiento que se tiene y permite modificar o reestructurar las estrategias para obtener resultados positivos. Este análisis de la situación origina un nuevo conocimiento que proviene de la reflexión llevada adelante “en” y “durante” la acción. Cabe aclarar que la reflexión de ese momento es limitada en tanto se encuentra atravesada por un lado por las presiones del espacio y del tiempo y, por el otro por las demandas psicológicas y sociales en las que se desarrolla la acción. No obstante, es posible afirmar que la reflexión tiene un corte crítico en tanto cuestiona al conocimiento en la acción y provoca una ruptura que construye un nuevo conocimiento. En tercer lugar, Schön denominó *reflexión sobre la acción* y *sobre la reflexión en la acción* a la fase final del proceso. Es la instancia que invita al profesional a realizar un análisis con posterioridad al momento y que permite estudiar tanto los procesos como las características de la acción. Y es ese proceso el que permite un aprendizaje significativo para el profesional, dado que el conocimiento que se desprende del mismo permite cuestionar y analizar los dos anteriores en relación a la situación y al contexto.

Desde la práctica cotidiana, estas tres ideas centrales -1) conocimiento tácito, 2) reflexión en y durante la acción y 3) reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción-, describen lo que para Schön conforman una PR y son los componentes claves de su epistemología de la práctica. En el caso de nuestra investigación trabajaremos principalmente sobre la última fase de la reflexión es decir la *reflexión sobre la acción* y *sobre la reflexión en la acción*.

En la misma línea Litwin (1993) analiza el valor del meta-análisis de la clase o la reflexión sobre ella, y afirma que este permite recrearla, entenderla en una nueva dimensión y planificar la próxima práctica desde una propuesta más comprensiva, en la que se acorta la brecha entre lo que se busca lograr y lo que finalmente acontece, volviendo de este modo a ensanchar esa brecha con más aspiraciones y utopías de que la próxima puede ser mejor.

Abonando a la noción de Schön (1983, 1987), Perrenoud (2004) sostiene que todos somos capaces de reflexionar en la acción o sobre ella y sin embargo no por esto es factible convertirse en un practicante reflexivo. Afirma que es necesario hacer una diferencia entre la reflexión episódica que se hace de una acción, a la de la postura reflexiva del profesional. Para encaminarse a una verdadera PR es necesario que la

reflexión se convierta en una postura permanente y el análisis de la acción sea independiente de los obstáculos que aparezcan en el hacer de la práctica. Para él, la PR remite a procesos mentales que se deben distinguir:

1) un proceso de reflexión *durante la acción* siendo aquel en el que el docente se pregunta acerca de lo que pasa, de lo que va a pasar y por qué hace lo que hace. Es definido como práctica reflexionada en tanto no existe acción compleja sin que haya reflexión durante el proceso.

2) un proceso de reflexión *sobre la acción* en el que se toma a la propia acción como objeto de reflexión para compararlo, hacer una crítica o valorarla. Es fundamental tener en cuenta que para que se produzca una reflexión crítica es necesario que no se realice solamente una mera evocación de lo vivido sino que además se trabaje con ello a partir de la discusión con el saber. En este sentido, es necesario remarcar que para provocar un verdadero aprendizaje que oriente el cambio de la propia práctica, “reflexionar no se limita a una evocación sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga” (Perrenoud, 2004: 31). Para el autor, esta reflexión permite capitalizar la experiencia y transformarla en conocimientos factibles de ser utilizados frente a nuevas situaciones similares.

3) un proceso de reflexión *sobre los sistemas de acción* que se presenta en cuanto el profesional reflexiona sobre las estructuras más profundas que son relativamente estables y que muchas veces se presentan como duraderas o permanentes. La reflexión sobre el sistema de acción se pone en evidencia “cada vez que el individuo se aleja de una acción singular para reflexionar sobre las estructuras de su acción y sobre los sistemas de acción en el que se encuentra”. (37).

Dado los objetivos de nuestra investigación, nos detendremos primero en el desarrollo de las ideas de la reflexión sobre la acción, es decir aquella que se realiza por fuera del impulso de la acción. Perrenoud (2004) sostiene que este tipo de reflexión es a la vez *retrospectiva*, al producirse como el resultado de la actividad o de la interacción, ocurriendo en un momento de calma y, *prospectiva*. En relación a la primera, sostiene que la función principal es la de construir un balance para detectar lo que sirve de lo que no y prepararse para actuar en un próxima vez. En líneas generales, permite capitalizar la experiencia y convertirla en conocimientos posibles de ser utilizados nuevamente en situaciones similares. En cuanto a la segunda, la reflexión está guiada por la

prospección cuando el profesional planifica una actividad nueva, anticipa un acontecimiento o resuelve un problema que se presenta.

Puntualizaremos ahora en el proceso de reflexión sobre los sistemas de acción, dado que conlleva a cuestionar los fundamentos racionales de la acción. Los actos que llevamos adelante no son inventados todos los días sino que se parecen entre sí y se presentan como “variaciones sobre una trama bastante estable” (Perrenoud, 2004: 37), es decir que son esquemas que guían la acción (concreta o mental) pero no impiden la innovación y diferenciación, distanciándose de la trama memorizada. Cabe mencionar que estos sistemas de acción operan implícitamente permitiendo que el sujeto actúe rápidamente y esto es un punto central en la práctica docente dado que en la vida del aula los hechos ocurren con inmediatez y espontaneidad, en el aquí y ahora, por lo que resulta difícil soslayar la situación y postergar algunas acciones con la finalidad de tonar un tiempo para la reflexión. Este tipo de reflexión, que no es ocasional y que implica una reflexión sobre uno mismo, la propia historia de vida, la formación y la identidad personal y profesional como así también los proyectos, puede permitir una transformación significativa de la práctica docente dado que del análisis de los propios esquemas, en futuras acciones, el reto será no sólo actuar de modo diferente sino también ser de un modo diferente.

Retomando lo trabajado hasta el momento y reconsiderando la idea que postula Perrenoud (2006) acerca de la reflexión, nos interesa remarcar la concepción de que es el *habitus* en el método y la identidad reflexiva lo que provoca el aprendizaje, por cuanto si bien, todos somos capaces de reflexionar en la acción, sobre ella o sobre los esquemas de acción, sólo se producirá un real aprendizaje en la medida en el que docente sea capaz de sistematizar y hacer de la práctica de la reflexión una postura profesional que se transforme en propia y permanente. Para él,

“una práctica reflexiva metódica se inscribe en el tiempo de trabajo como una *rutina*. Pero no como una rutina somnífica sino como una rutina *paradójica* o un estado de alerta permanente. Para ello, necesita una disciplina y métodos para observar, memorizar, escribir, analizar *a posteriori*, comprender y escoger nuevas opciones.” (Perrenoud, *et al* 192)

La postura del profesional reflexivo se inscribe en la identidad profesional a fin de inducirlo del trabajo prescrito y de este modo orientarlo a construir propuestas en función de sus alumnos, de su entorno y de los recursos de los que dispone. Perrenoud (2006) sostiene que la profesionalización permite al docente dar respuesta a una realidad que es diferente a la estudiada. Afirma que tanto la postura como la competencia reflexiva presentan varias facetas y resalta la idea de que después de la acción, la

reflexión permite por un lado revisar y analizar con más tranquilidad los acontecimientos y por el otro, construir saberes resguardando las situaciones similares o comparables que podrían ocurrir.

Domingo Roget (2017) advierte que la PR es considerada una metodología de formación en la que se parte de las experiencias de cada docente en su contexto y que considera como central la reflexión sobre la práctica. Esta propuesta formativa, no toma como punto de partida el saber teórico sino que parte de la persona y su experiencia, tanto personal como profesional, con la intención de mejorar su tarea como docente. Concebido de este modo, el punto inicial es la práctica del aula y toma su clase para poder analizarla de manera individual o en pequeños grupos de trabajo. Se evidencia de este modo que uno de los objetivos de la PR es crear un profesional capaz de transformar su práctica a partir de una instancia de reflexión llevada adelante en el desarrollo de su investigación y distanciándose de una mera aplicación. Por medio de este proceso de investigación-acción, el profesional se convierte en un investigador crítico de su práctica e ingresa a su propia clase no sólo con el objetivo de enseñar sino también con el de investigar para mejorar su experiencia.

En cuanto a los métodos de formación en la PR privilegiaremos el análisis de las prácticas, reconociendo que la formación exige el desarrollo de competencias que permiten recuperar recursos cognitivos, al tiempo que se apoyan en los saberes y actitudes con el fin de poder, movilizarlas en las situaciones de trabajo y aliarlas a una parte de intuición e improvisación, como ocurre en la propia práctica pedagógica (Schön, 1987; Perrenoud, 2006).

Asumimos, tal como Perrenoud (2004), que la necesidad de una formación continua deviene por el constante cambio a los que se enfrenta el docente en su práctica cotidiana y esa formación puede ser relacionada con el término *aggiornamento* que refiere a la necesidad de que “los recursos cognitivos movilizados por las competencias deben estar al día, adaptados a condiciones de trabajo en evolución” (Perrenoud, 2004: 133). Dentro de las competencias para enseñar, consideradas como prioritarias para el ejercicio de la profesión, menciona a la capacidad de “organizar la propia formación continua”. El modelo formativo de la PR se centra en la intención de profundizar el conocimiento de la materia y de la didáctica pero además, se propone el desarrollo de la autoformación del docente al convertir la reflexión en un hábito consciente que se integra con la actividad diaria del aula en la práctica como en la reflexión sobre ella. En ese sentido, es necesario tener en cuenta que “no es la práctica en sí misma la que

genera conocimiento, sino su análisis, su relación con las teorías, con las investigaciones y con el contexto social, político y cultural” (Anijovich, 2009: 30). Para que esta reflexión a posteriori pueda llevarse adelante y consolidarse como una propuesta de mejora, es necesario que en la práctica formativa se utilicen dispositivos de reflexión, es decir, instrumentos que permitan abonar directamente al proceso de reflexión. A continuación retomaremos algunos conceptos que serán guía para nuestro análisis.

3. 1. 2. Las narrativas como dispositivos para la PR

Dentro del campo de la investigación educativa y, actualmente en el campo de la formación pedagógica, las narrativas se presentan como dispositivos capaces de generar y reconstruir significados. Como forma de representación, la narrativa construye, cuenta y explica (MC Ewan; 1998; Egan, 1998; Hernandez Sampieri, 2000). Los relatos permiten hacer inteligibles las acciones, posibilitando una toma de conciencia que permite mejorar las prácticas haciendo visibles los criterios por los cuales se arriba a determinadas decisiones y acciones.

La narrativa permite abordar la documentación y sistematización de las buenas prácticas, trascendiendo el ámbito del registro de lo acontecido para integrar las acciones y los procesos, los saberes y los “sentires”, las certezas y los cuestionamientos, lo logrado y lo proyectado. Pennebaker (1994) sostiene que la escritura permite objetivar la experiencia, hacerla visible en un papel, convertir al autor en lector y escritor al mismo tiempo, ser protagonista pero al mismo tiempo visitante de la experiencia. La escritura, en tanto que es pensada y plasmada en un texto, permite ser registrada para volver sobre ella cuando sea necesario e incluso admite el registro para ser pensada y analizada con nuevos propósitos.

Conelly y Clandinin (1995), consideran que las narrativas deben ser comprendidas desde sus tres dimensiones a) como *fenómeno*, teniendo en cuenta el relato oral o escrito como un acontecimiento en sí mismo, b) como *investigación*, refiriéndose al método de recordar y construir y, c) como un *dispositivo* para las prácticas educativas en pos de la mejora y el desarrollo de la identidad docente. Cabe aclarar entonces que “los dispositivos narrativos consisten en la producción de relatos escritos como un medio para acceder a la experiencia” (Anijovich, 2009: 38) y es por eso que en esta

investigación en curso serán la puerta de entrada para que el docente pueda reflexionar sobre aquella propia práctica que consideró como la mejor.

Las narrativas de los docentes son el dispositivo que servirá como instrumento para contar la experiencia, analizar y pensar en la mejora de la práctica. En ese sentido, Contreras Domingo (2010) relaciona la escritura personal y reflexiva con la forma de volver la mirada hacia uno mismo, haciendo una didáctica que no abandona la propia indagación y que es entendida como búsqueda y comprensión del sentido en que las situaciones son vividas; de la forma en que el pensamiento está también modelado por lo vivido; y de lo que todo eso significa para uno mismo. Se trata de no dejar que las prácticas pasen sin tomarnos un tiempo para pensar e interpelarnos: “¿y eso qué significa para mí?, ¿qué hace eso en mí?, ¿qué hago yo ahora con eso que he vivido?” (Contreras Domingo, 2010: 73). Para él, la escritura profesional desde el rol docente busca relacionar lo vivido con lo que nos hace pensar, lo sentido con el esfuerzo por captarlo y lo pasado con lo que nos sentimos llamados a hacer. La escritura se convierte en la “ocasión de clarificar el sentido de la experiencia, de captar en lo vivido lo esencial del encuentro educativo y de buscar en todo ello lo que les puede servir de inspiración en su hacer pedagógico” (74). Una inspiración que para nosotros está ligada a la mejora de la práctica. De este modo, la escritura reflexiva en su función epistémica, busca la incidencia o comprensión en un determinado tema. Nos interesa entonces profundizar en el poder de la escritura desde la PR.

Los estudios revisados coinciden en que la calidad de la reflexión pedagógica escrita debe ser graduada en polos que parten desde la sola descripción de lo observado y los juicios sin fundamentos, hasta una reflexión crítica, profunda, analítica que involucra distintas perspectivas de análisis, afirmaciones con fundamentos a la luz de otros autores y articulación entre distintos conceptos (Youngs y Birds, 2010; Fund, Court y Kramarski, 2002; Luk, 2008; Lee, 2005; Davis, 2006). Las dos puntas de estos dos polos fueron definidas con cierta precisión por Scardamalia y Bereiter (1992) quienes reconocen dos procesos que se llevan adelante durante el proceso de escritura: decir el conocimiento y transformar el conocimiento. En relación al primero, identifican que son aquellos escritos que se caracterizan por una mera mención del conocimiento y que ponen en marcha procesos automáticos de coherencia y buena forma sin depender de una aplicación deliberada del conocimiento del mundo. En este tipo de escritos, se recupera y utiliza la información que se tiene en la memoria y las creencias, deducciones e hipótesis son plasmadas por escrito. En estas producciones, el escritor

planifica la escritura a partir de un plan coherente pero sólo se limita a decir lo que ya sabe, dando cuenta del conocimiento que posee. En el otro polo, se posiciona el modelo que permite transformar el conocimiento, contiene al anterior como un subproceso, introduciéndolo dentro de un proceso más complejo. En relación a ello los autores recuperan las ideas de Bryant (1965) y aclaran que en este segundo modelo, si bien al momento de escribir se ponen en marcha procesos automáticos que dan cuenta del conocimiento, se agregan además de las representaciones que se tienen, “las relaciones entre el contenido conceptual y los pensamientos, los sentimientos, los motivos y el comportamiento humano” (Scardamalia y Bereiter, 1992: 47), tomando una cierta distancia del contenido del discurso en sí mismo. Se trata de un proceso que supera al primero en tanto que los textos recuperan pistas de la memoria que no están en el propio texto sino que deben ser iluminadas con nuevos saberes.

Por el carácter de nuestra investigación, es necesario profundizar en el modelo capaz de transformar el conocimiento dado que permite ahondar en criterios de intervención reflexiva y no solamente en aspectos memorísticos. Gudmundsdottir (1998) recupera las ideas de Jackson (1975) y explicita el poder que tienen las narrativas en tanto se constituyen como instrumentos transformadores dado que por un lado nos permiten comprender el mundo a través de nuevas maneras y por el otro, posibilitan la comunicación de nuevas ideas a los demás. Permiten descubrir nuevos sentidos a partir de la asimilación de las experiencias a un esquema narrativo. Narrar historias convoca a intercambiar puntos de vista, generar nuevas miradas, transformarnos y ser configurados por las historias que contamos o que nos cuentan. Entrar en el mundo de las narrativas nos pone de frente a la incertidumbre de pensar cuáles de las historias merecen ser contadas y de qué forma deben ser contadas. Las narrativas promueven entonces una escritura reflexiva que por un lado estimula el conocimiento del mundo y por el otro, permite visibilizar los procesos de comprensión tanto de quien narra como de quien lee.

Suarez (2007) afirma que cuando los docentes escriben y re-escriben sus experiencias pedagógicas, documentan narrativamente los saberes y las comprensiones que de ellos alcanzaron y por lo tanto dejan de ser lo que eran, es decir, que se transforman. En principio se transforman en lectores, intérpretes y comentaristas de sus vidas profesionales. Y es esa lectura e interpretación, la que abre las puertas para la producción de un nuevo saber. Para él, la documentación narrativa de experiencias pedagógicas se presenta como una modalidad de indagación narrativa e interpretativa que busca reconstruir, documentar y dar carácter de público a los sentidos y las

tensiones que los docentes construyen cuando reflexionan y conversan acerca de sus propias prácticas.

Por su parte, Litwin (2008) rescata la noción transformadora de los relatos de las experiencias prácticas de los docentes que inciden en un trabajo interpretativo. Considera que las experiencias prácticas, las diferencias en la participación de los alumnos, las relaciones entre la teoría y la práctica, se almacenan e impactan en la vida de los docentes y por ello, dar lugar a esos recuerdos permite que generen relatos de sus experiencias prácticas e inicien un trabajo interpretativo. Asimismo, “reflexionar en torno a las prácticas tratando de encontrar puentes con la teoría permite entenderlas en el marco de las teorías pedagógicas y didácticas, y modificarlas o transformarlas” (Litwin, 2008: 77). La intención está puesta en entablar diálogos genuinos entre la teoría y la práctica de modo que las narraciones permitan entender los problemas de la enseñanza desde una perspectiva más humana, reconociendo la contribución de las teorías pedagógicas para comprender mejor nuestro oficio. Se trata entonces, de partir de la experiencia y alejarse de ella a partir de la teoría, lo que para Perrenoud se transforma en una obra donde “el arte consiste en partir de la experiencia para salir de ella y alejarse progresivamente del “muro de las lamentaciones” o de la simpatía recíproca para construir conceptos y saber a partir de situaciones y de prácticas relacionadas” (Perrenoud Op. cit, 173).

Meza Rueda (2008) explicita que, sobre la base de la reflexión, la narrativa tiene un poder transformador tanto en quienes participan como autores como en quienes se desempeñan como coautores y receptores. Flores, Álvarez y Porta (2013) refuerzan la importancia de las narrativas como herramienta de análisis de la buena práctica y el especial interés por consolidar la línea de investigación desde un abordaje que a su vez ponga en tensión la narrativa con la práctica del aula para poder encontrar rupturas y continuidades.

Menghini (2014) describe el poder de la narrativa, tanto en la formación docente inicial como en la continua, y remite al doble propósito que deviene de ellas, el formativo y el investigativo. Afirma que en la producción de relatos breves que narran alguna situación, hecho o experiencia propia o ajena, y en el posterior análisis del mismo, se fomenta la reflexión y la investigación.

Fund, Curt y Kramarski (2002) recuperan las narrativas como uno de los componentes que posibilitan el desarrollo de la PR. Al trabajar e investigar sobre las diferentes narrativas que presentan los docentes, crean un marco bidimensional que

permite analizar los escritos. La primera dimensión refiere al objeto de la escritura, es decir al contenido de las reflexiones escritas; la segunda puntualiza la forma de la escritura, es decir la profundidad del escrito, entendida como estructura y estilo; dicho en otras palabras describe el modo en que el escritor reflexiona. En esta investigación en curso, nos interesa ahondar sobre esos dos aspectos: el contenido de las narraciones de las mejores prácticas y, los niveles de reflexión a los que arriban los docentes a partir de esas narraciones.

3. 2. Las buenas prácticas de enseñanza en el marco de la PR

La enseñanza es, ante todo, una actividad o una práctica que se lleva adelante con determinadas características que la definen como tal. Fenstermacher (1958) la define como una relación entre la que se produce un intento de transmisión. En sus palabras, en la enseñanza

debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee; y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito. (Fenstermacher, 1989: 151)

Por su parte, Basabe y Cols (2007) también la describen como el intento de una persona por transmitirle a otra un determinado contenido. Dejan en claro que para que se produzca una enseñanza son necesarios al menos tres elementos: una persona que enseña, una persona que aprende y un contenido que se transmite. En su definición, solamente refieren al tipo de actividad que encierra la enseñanza pero dejan de lado las acciones que llevan adelante los participantes, los recursos necesarios y, los resultados que se esperan de dicha actividad.

Nos interesa detenernos en algunos aspectos de estas dos definiciones. En primer lugar, diremos que la enseñanza es necesariamente una forma de intervención que se utiliza para mediar en la relación entre el alumno y el contenido que debe aprender. Necesariamente es una actividad guiada tanto por los conocimientos a transmitir como por los rasgos que definen a los destinatarios. Es decir, que los contenidos y las características de los estudiantes orientan también el modo en que se planifica la enseñanza.

Otro concepto relevante es la idea de transmisión. La enseñanza es un intento de transmisión, se trata de transmitir un contenido aunque no siempre se logre el cometido,

dado que podría haber enseñanza y no aprendizaje o incluso éste podría ser distinto o parcial. En otras palabras, la enseñanza y el aprendizaje, a diferencia de lo que marcó históricamente el sentido común, no están unidos por una relación de causa y efecto. Al respecto, Fenstermacher (1989) sostiene que la relación que se establece entre la enseñanza y el aprendizaje no es de causalidad sino más bien que podría describirse como una “dependencia ontológica”, dado que la razón o el “ser” de la enseñanza es derivado y que por lo tanto el concepto de enseñanza no existiría si no existiera la posibilidad del aprendizaje. Aclara a su vez que estas ideas estuvieron ligadas puesto que, en muchas ocasiones, el aprendizaje se produce después de la enseñanza. No obstante, no puede asegurarse que el aprendizaje sea una consecuencia directa de la enseñanza dado que dependerá de las acciones y las tareas que el estudiante lleve adelante para apropiarse del contenido. Esto deja en claro que la enseñanza, en sí misma, no puede provocar, originar o crear el aprendizaje sino más bien puede guiarlo, facilitarlo o controlarlo. En palabras de Basabe y Cols, “la enseñanza sólo incide sobre el aprendizaje de manera indirecta, a través de la tarea de aprendizaje del propio estudiante” (128). Cabe mencionar que esta forma de concebir la enseñanza, llevada adelante como el intento de transmitir conocimiento, y la forma de considerar el aprendizaje como la apropiación por parte del alumno en función de las tareas y actividades por él desarrolladas, no exime al docente de las responsabilidades que tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos sino que por el contrario, lo ayuda a orientar de un modo mejor sus esfuerzos por realizar la transmisión. En la definición, la enseñanza refiere siempre a una acción intencional llevada adelante por quien desarrolla la tarea de enseñar.

Un último aspecto al que hacen referencia y que, dado el interés por nuestra investigación nos resulta fundamental, es que esta definición es genérica respecto a la tarea de enseñar, por lo que solamente recupera aspectos comunes y básicos en lo que refiere a una diversidad de situaciones denominadas como “enseñanza” y que representa, sin duda, una situación en la que alguien intenta transmitir a otro un determinado conocimiento. Si queremos ahondar más profundamente en contextos, recursos, estrategias y formas de transmisión, será necesario buscar un marco valorativo diferente que no defina solamente la enseñanza en particular sino más a bien a lo que llamaremos como “buena enseñanza”.

Jackson (2002) identifica dos tradiciones antagónicas frente a la concepción de la educación y de las prácticas de enseñanza. Propone una distinción entre dos posturas de

enseñanza que denomina “mimética” y “transformadora”. En relación a la primera, el autor reúne a los educadores tradicionales que conciben al mérito en la enseñanza orientado en la materia. En sus palabras, esta tradición “se centra en la transmisión de conocimientos fácticos y metodológicos de una persona a otra, a través de un proceso imitativo” (Op. Cit, 56) y en el método de enseñanza. De este modo, el conocimiento del alumno puede ser evaluado como correcto o incorrecto por la mera comparación con el conocimiento del docente. En relación a la que denominó como postura “transformadora”, en principio reúne a los educadores que centran su enseñanza haciendo foco en el alumno. Cabe aclarar la fuerza que pone en el adjetivo transformador y por ello, esta postura se identifica con la buena enseñanza. El adjetivo transformador, en sí mismo, “describe lo que esta tradición considera que la buena enseñanza es capaz de lograr: una transformación, de una u otra clase, en la persona enseñada; un cambio cualitativo a menudo de grandes proporciones” (Op. cit, 160). En relación a la misión transformadora, hace una distinción entre lo que buscaba cambiar cuando la educación tenía una orientación religiosa y lo que comenzó a perseguir al momento de perfilar una orientación laica. En este sentido, los educadores se propusieron conseguir transformaciones más ligadas al carácter, la moral y la virtud. Al mismo tiempo, afirma que en la actualidad, los educadores se esfuerzan por transformar rasgos más ligados a actitudes, valores e intereses. Jackson, basándose en investigaciones testimoniales, sostiene que “al menos algunos docentes efectivamente modifican el carácter, inculcan valores, moldean actitudes, generan nuevos intereses y logran transformar de manera profunda y duradera por lo menos a algunos de sus alumnos” (164). Su interés se centra más bien en el aspecto práctico, es decir, que estudia la forma en que esos docentes actúan para poder alcanzar las modificaciones esperadas y de esta forma lograr una buena enseñanza. Advierte que “los recuerdos de cada uno de nosotros sin duda darán testimonio de que la buena enseñanza no implica una única manera de actuar, sino muchas” (Jackson, 2002: 34). En cuanto a los principios que guían las buenas prácticas, señala que “se trata simplemente de una masa compacta de cinco cosas: ser justo con el trato; dominar la disciplina; estimular, premiar o corregir; reconocer errores; corregir a tiempo” (Op. cit., 6).

Day (2006) afirma que para poder sostener una BE es necesario revisar y repasar regularmente el modo en que se aplican los principios de diferenciación, coherencia, progresión y continuidad, reconociendo el equilibrio no sólo en el “qué” y el “cómo” del ejercicio del rol sino también en el “por qué”, teniendo en cuenta los principios

morales. En la misma línea, Porta y Sarasa (2006) definen a la buena enseñanza como aquella cuyas prácticas docentes son capaces de provocar acciones y cambios en los estudiantes con un sentido moral, dándole más importancia al aprendizaje y al compromiso del profesor, que a la transmisión de manera lineal de una serie de conceptos.

Para Fasce (2007) la concepción de “una clase” no refiere a la cantidad de minutos especificados en la hora cátedra sino a una propuesta de enseñanza que puede abarcar varios períodos de tiempo, por lo que no puede verse como algo aislado y recortado. Para él, “una buena clase es aquella que tiene coherencia, en principio, con la planificación, con lo que se hizo y con lo que se va a hacer” (Op. cit., 4). Considera que en el desarrollo de una buena clase debe tenerse en cuenta la coherencia, por un lado entre los contenidos a desarrollar y los objetivos planteados y, por el otro entre la metodología, los contenidos y los objetivos. En esa misma dirección asegura que dentro de toda buena clase hay un momento de apertura en el que los conocimientos previos de los alumnos se ponen en juego para activar la construcción del conocimiento pero, también es esencial un momento de cierre que permita abrir nuevos horizontes, es decir que invite a abrir las siguientes clases y promueva la apertura de nuevas actividades que se desarrollarán a continuación. Otro aspecto que considera esencial es el rol del docente y del alumno. Por un lado, propone un docente que sea promotor del conocimiento, buen selector tanto de las estrategias de enseñanza como de los recursos puestos en juego y capaz de poder brindar la información esencial y útil para que el alumno pueda pensar y aprender. Por el otro lado, indica que en una buena clase el alumno siempre participa activamente ya sea resolviendo situaciones problemáticas, pensando, ensayando, preguntando, respondiendo o reflexionando. En sus palabras, “una buena clase es una clase en la que el docente logró que el alumno sienta y vivencie que es capaz de aprender” (6).

Por su parte, Litwin (2008) nos advierte que “por qué y cómo elegimos una estrategia, un modo de explicación, un tipo de respuesta, una metáfora o construimos un caso sigue siendo un interrogante a la hora de analizar las prácticas” (Op. cit., 27). Para la autora, la buena enseñanza está relacionada con el modo particular en que el docente es capaz de favorecer los procesos de construcción del conocimiento, entendiendo que dicha construcción es un proceso elaborado y es por eso que en el mismo es posible reconocer los modos en que el docente aborda el conocimiento desde su campo disciplinar, los supuestos que maneja en relación al aprendizaje, el modo en que aborda

y trata los contenidos, las prácticas de metacognición que pone en juego, los modos de relación que establece entre teoría y práctica y, su relación particular entre lo que sabe y lo que ignora. Otro aspecto central que considera es que la buena enseñanza se relaciona estrechamente con la comprensión, es decir que el acento está puesto en los aspectos pedagógicos, éticos y sociales de la enseñanza, pero apunta principalmente al desarrollo de la comprensión.

Del mismo modo, Camilloni (2012) advierte que los rasgos de una buena práctica surgen de las cualidades didácticas de la programación de la unidad a la que pertenecen. Considera que al momento de su análisis se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: distribución de los tiempos, selección de los contenidos, estrategias de enseñanza implementadas, secuencia de presentación de contenidos y actividades de aprendizaje. Afirma que “una clase que invita a pensar a los alumnos es una buena clase. Pero el clima afectivo es también determinante de la calidad del trabajo” (Op. cit., 11).

En ese sentido, Casassus (2006; 2007) identifica que el aprendizaje depende principalmente del tipo de relaciones que se establecen en la escuela y en el aula y a su vez, explicita que la variable que más explica las diferencias en el aprendizaje es el clima emocional del aula. Puntualiza que el clima emocional se compone de tres variables 1) vínculo entre el profesor y los alumnos, 2) vínculo entre los alumnos y, 3) el clima que surge a raíz de las dos anteriores. Para él, el aprendizaje ocurre como parte de la relación emocional que se da entre el profesor y el alumno y reconoce que “para nutrir esa relación, la pregunta fundamental y constante que se debe hacer el profesor es: ¿Qué necesidad tiene este alumno?, ¿qué necesidades tienen estos alumnos?” (Casassus, 2007: 249). Considera que la comprensión emocional que surge cuando el docente puede establecer vínculos con sus alumnos y convierten esos vínculos en un soporte para el aprendizaje, se construyen condiciones propicias para que se produzca el aprendizaje y se alcancen altos resultados académicos. Eso también genera satisfacción y bienestar profesional en los docentes, conformando la tarea educativa en una aventura común y vitalizando el quehacer de enseñar. Entonces, la clase es una interacción entre personas que se relacionan con el propósito de que las personas involucradas aprendan determinadas cosas.

Domingo Roget, sobre la base de sus investigaciones en relación a la buena enseñanza, retoma el concepto del trabajo del docente en torno al aula. Explicita, a la luz del aporte de otros autores, que en su actuar cotidiano el trabajo diario del maestro

consiste en emitir juicios y tomar decisiones de diferente índole (organizativas, curriculares, piscoemocionales, metodológicas y didácticas). No obstante, cuando decide, aún en las ocasiones en que lo hace con escasa información sobre la situación, decide un camino a seguir y lo hace de forma racional. Es decir que “la buena enseñanza exige tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes” (Domingo Roget *et al*, 2013: 160). Creemos entonces que en el modo de pensar la enseñanza y en el ejercicio cotidiano de una PR es donde reside la importancia del concepto de las buenas prácticas.

En el curso de nuestra investigación adherimos a la idea de que las buenas prácticas de enseñanza están estrechamente ligadas con el concepto de buena enseñanza y para nosotros, la misma

“es aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y entre los propios alumnos, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado. Es aquella en la que un docente apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar mejorar futuras acciones”. (Anijovich y Mora, 2010: 31)

Así entendidas, las buenas prácticas son las que a partir del pensamiento postactivo, es decir, de la reflexión posterior a la acción, permiten al docente repensar su práctica para volver a diseñar, implementar y evaluar estrategias de enseñanza para los contenidos específicos que va a desarrollar. Como venimos advirtiendo, pensar y reflexionar sobre la clase es un componente esencial para el desarrollo de la PR. En nuestra investigación adherimos a una PR que utiliza como dispositivo las narrativas. A continuación describiremos los diferentes niveles de reflexión a los que pueden arribar los docentes sobre el análisis de sus prácticas; y apoyaremos nuestro pronunciamiento en los aportes realizados por Larrive (2008).

3.3 Los niveles de reflexión de la PR

Hasta aquí hemos definido la PR y hemos enunciado los beneficios de la misma. En este apartado buscaremos definir el modo en que podemos valorar y medir la capacidad reflexiva. Larrivee (2004, 2008) elaboró un instrumento que reconoce cuatro niveles de reflexión, describiendo y definiendo cada uno de ellos.

En el primer nivel, denominado *pre reflexión*, podemos encontrar a aquellos profesores que operan con respuestas reflejas y no adaptan sus enseñanzas a las

necesidades de los alumnos. Además, sus creencias y posiciones acerca de las prácticas de la enseñanza son generalizadas, no se apoyan en las pruebas de la experiencia, la teoría o la investigación.

En el segundo nivel se encuentran las *reflexiones superficiales* que están centradas tanto en las estrategias como en los métodos utilizados para alcanzar determinados objetivos. No obstante, las creencias y las posiciones sobre las prácticas de enseñanza son compatibles con la evidencia de la experiencia, pero no toman en cuenta las teorías pedagógicas que las sostienen. A diferencia del nivel anterior, los docentes reconocen en sus escritos la importancia de tener en cuenta las necesidades de los estudiantes.

En el tercer nivel se encuentra la *reflexión pedagógica* y se identifica por su alta capacidad de reflexión, basada principalmente en la aplicación de conocimientos didácticos, teóricos o investigaciones educativas. Hay una evidente reflexión sobre las metas educativas, las teorías que subyacen a los enfoques pedagógicos, como así también al análisis de las conexiones que pueden darse entre la teoría y la práctica. La reflexión está guiada por un marco conceptual pedagógico.

Por último, en el nivel de *reflexión crítica* el docente reflexiona sobre las implicaciones morales y éticas, como así también sobre las consecuencias de sus prácticas en el aula. Aquí, el docente reconoce que las prácticas del aula y de la escuela no pueden estar dissociadas de las realidades sociales y políticas. Se dedica a la reflexión y la investigación crítica sobre las acciones de enseñanza y también sobre los procesos de pensamiento.

3. 4. Los conocimientos utilizados en el momento de la reflexión

A continuación nos detendremos en la descripción de los tipos de conocimientos utilizados por los docentes y el modo el que puede ser utilizado ese conocimiento.

3. 4. 1. Los tipos de conocimientos utilizados

3. 4. 1. 1. El pensamiento del profesor en los distintos momentos de enseñanza

Para poder entender la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario considerar los pensamientos del profesor, haciendo también visibles las características que distinguen esos procesos. En ese sentido nos referimos a la complejidad e incertidumbre que conlleva la vida en la aula y por consiguiente la necesidad, por parte de los docentes, de actuar de modo inmediato sin contar con un tiempo para la reflexión racional.

Jackson (1975) describió tres clases del pensamiento del docente en relación a los modos de encarar la tarea. Cabe mencionar que esos tipos de pensamiento se diferencian teniendo en cuenta el período en que el docente se encuentra es decir, dependiendo el momento de la reflexión, la naturaleza de los problemas que quiere solucionar, la relación que establece entre sus conocimientos teóricos y prácticos y el modo en que pone en juego su experiencia. El autor definió como el pensamiento 1) preactivo 2) interactivo y, 3) postactivo.

El *pensamiento preactivo* es el más deliberativo de los tres y refiere a la primera etapa de la planificación. En esa fase se consideran las diversas opciones que se tienen para llevar adelante la enseñanza y para cada alternativa de acción se analizan sus ventajas y desventajas y se prevé aquellas que se utilizarán en la clase. En esta instancia del proceso, no es necesario improvisar soluciones cuando se deben tomar decisiones dado que el tiempo de reflexión es más prolongado y esto permite considerar con detenimiento los problemas de la enseñanza, buscar fundamentaciones, ideas y fuentes de información diversas tanto en lo que refiere a lo disciplinar como a lo pedagógico.

El *pensamiento interactivo* es aquél que se lleva adelante en el momento mismo de la práctica. Aquí el uso del tiempo es diferente dado que el docente está presionado por la necesidad de actuar y resolver situaciones de modo casi inmediato. Al respecto, diversos autores (Schön, 1997; Perrenoud, 2004) han especificado que las situaciones de enseñanza difieren unas de otras e incluso muchas veces se presentan de un modo distinto al que han sido planificadas y es por ello que al momento de llevarlas adelante es necesario reflexionar y tomar nuevas decisiones en el curso del actuar pedagógico.

Por último, el *pensamiento postactivo* se produce con posterioridad a la enseñanza y refiere a la instancia en que el docente reflexiona minuciosamente tanto sobre la planificación previa como sobre lo ocurrido en la clase, sobre las modificaciones que se produjeron en esa planificación y los resultados obtenidos en la enseñanza. Esta instancia cobra valor en tanto ofrece la posibilidad de reprogramar de un modo más

adecuado tanto la actividad que se realizará en el futuro como así también los períodos siguientes del mismo grupo de alumnos.

Un análisis más hondo acerca de esta distinción nos permite comprender la complejidad del pensamiento interactivo en donde la simultaneidad, la imprevisibilidad y la incertidumbre determinan gran cantidad de las decisiones que debe tomar el docente. Pero además, este análisis sobre los tipos de pensamientos que lleva adelante el profesor, nos ayudan a reconocer que tanto el pensamiento preactivo como el postactivo son los momentos claves para una reflexión más profunda dado que en ellos se lleva adelante una “conversación” alejada en el tiempo y proponen de este modo poner en acto una reflexión que permita cruzar el puente entre la teoría y la práctica.

3. 4. 1. 2. Las teorías de la acción

Otro conocimiento que utilizan los docentes al momento de analizar sus prácticas es el que refiere a las teorías en uso y a las teorías adoptadas. Argyris y Schön (1974) reconocen que las teorías de la acción pueden dividirse en dos grandes dimensiones que no se oponen sino que se implican. La distinción entre ellas es que unas están implícitas en lo que hacen y las otras se ponen de manifiesto cuando las personas son interrogadas acerca de los fundamentos de su acción. Profundizando en esta idea, podemos decir que las primeras, denominadas *teorías en uso*, subyacen a la acción, son las que gobiernan su conducta y tienden a ser estructuras tácitas. Contienen las suposiciones sobre sí mismo, sobre los otros y sobre el entorno y muchas veces dan forma al “mundo comportamental” de los actores involucrados en una práctica concreta. En relación a las segundas, denominadas *teorías adoptadas*, los investigadores sugieren que se pueden verbalizar y conceptualizar, son las que emergen cuando el sujeto explica mediante la palabra, qué es lo que resulta convenientemente hacer o lo que piensa que debería hacerse. Podemos afirmar entonces que, la clave de la PR consiste en develar las teorías en uso para que, a través de un proceso de reflexión, se puedan explorar sus posibles adecuaciones, vinculaciones y acercamientos con las teorías adoptadas.

Los autores sugieren dos respuestas para superar el desacuerdo que se produce entre las teorías en uso y las adoptadas. Denominan esas respuestas como *aprendizaje por bucle simple* o uno por *bucle doble*. En relación al primero, advierten que al momento de tomar decisiones o modificaciones, no hay reflexión sobre las elecciones

realizadas sino que por el contrario, sólo se busca encontrar los medios adecuados para lograr los fines establecidos previamente. En ese tipo de aprendizaje, las variables directivas descritas no son analizadas ni cuestionadas. Respecto al aprendizaje por bucle doble, advierten que refiere a la posibilidad de pensar sobre las teorías y modelos mentales implícitos que subyacen a las decisiones y las acciones. Se caracteriza por ser un meta aprendizaje y un aprendizaje generativo en tanto permite reestructurar esquemas previos y abrirse a nuevas interpretaciones de la realidad.

3. 4. 2. Los modos en que los docentes utilizan los conocimientos

En el marco de nuestra investigación, consideramos la tarea de pensar la clase como parte del oficio docente y de su profesionalización. Esta actividad permite anticipar la enseñanza, reflexionar sobre ella y conocerla más para poder actuar e interactuar mejor cada día (Gvirtz y Palamidessi, 2008).

El pensar la clase supone la utilización de los conocimientos de lo que se disponen con la intención de profundizar el análisis y atravesarlo con la mirada de otros autores que ayuden a pensar. Feldman y Palamidessi (2001) clasifican el uso del saber que los docentes realizan en torno al conocimiento adquirido en tres categorías denominadas 1) conocimiento como biblioteca, 2) conocimiento como herramienta y 3) conocimiento como práctica. A continuación describiremos cada una de ellas.

El *conocimiento como biblioteca* es una aproximación informativa al conocimiento y se caracteriza por la utilización del mismo como un modo de recuperar la información. El conocimiento está disponible para ser manipulado y constituye una biblioteca de trabajo que se utilizará para nombrar lo que se sabe. Se rescatan datos, conceptos y teorías que han sido almacenados en un “archivo personal”. Permite también anticipar la búsqueda de nueva información cuando ésta sea necesaria. Este tipo de conocimiento se basa más en la extensión que en la profundidad.

Al utilizar el *conocimiento como herramienta* las teorías, metodologías y técnicas tienen el propósito de brindar instrumentos operativos para el análisis, la investigación y la producción. En este sentido, los docentes son capaces de utilizar el conocimiento que disponen y éste se convierte en una herramienta operativa y productiva que se sobrepone por sobre el archivo personal. En este caso, la profundidad es más importante

que la extensión en tanto la apropiación del conocimiento se correlaciona con el uso que pueda hacerse del mismo.

Por último, aparece el uso del *conocimiento como práctica*. En este caso, partiendo del conocimiento que se dispone, la capacidad de hacer y modificar la realidad se pone en el centro de la escena y de la reflexión pedagógica.

CAPÍTULO 4

MARCO METODOLÓGICO

El investigador aprende de los participantes, y la interacción es constante
(Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista Lucio; 2006:19)

Presentación del recorrido

En este capítulo haremos referencia a las decisiones metodológicas tomadas para abordar el presente estudio. En un principio explicitaremos la estrategia metodológica seleccionada y fundamentaremos la decisión que motivó dicha elección. Luego precisaremos los criterios de selección del caso y de las unidades de análisis. Posteriormente describiremos el trabajo de campo realizado, indicaremos los instrumentos utilizados tanto para la recolección de datos como para las fuentes de información y describiremos los modos de abordar el análisis. Finalmente definiremos el rol asumido por el investigador.

4. 1. La estrategia metodológica seleccionada

Nuestro estudio se enmarca en la línea de investigación sobre la PR. Esta línea se propone generar conocimientos acerca de la enseñanza y la mejora de la misma como así también de indagar los procesos reflexivos que desarrollan y elaboran los docentes en el ejercicio de la práctica.

En ese marco, nos propusimos analizar las reflexiones elaboradas por los docentes al momento de justificar la primera y última elección de su mejor práctica, en el contexto de la propuesta de formación docente continua llevada adelante por la Universidad de San Andrés a través del Postítulo de Actualización Académica: “Los nuevos desafíos de la docencia”, específicamente en la materia Análisis y Reflexión de la Práctica Educativa (ARPE). Nos detuvimos en la indagación de los contenidos de las reflexiones de los docentes en distintos momentos de la elección de su mejor práctica, en la detección de los niveles de reflexión a los que arribaron en ambos momentos de presentación y en las decisiones tomadas por ellos sobre su mejor práctica luego de esas instancias reflexivas.

Dada la caracterización del tema propuesto por la línea de investigación de la reflexión sobre la práctica y, con la intención de describir y conocer el objeto de estudio que definimos, hemos optado como estrategia de investigación por un enfoque metodológico de tipo cualitativo. En función de los objetivos planteados, en este proyecto se busca contribuir con nuevos aportes acerca de que la reflexión sobre la práctica favorece la mejora de la misma. Creemos que este enfoque es el indicado porque permite analizar como un proceso el fenómeno de la mejora de la práctica a través de la reflexión. En ese sentido, la naturaleza del fenómeno investigado tiende a su análisis a partir de una metodología del uso de la palabra por sobre el uso de los números solamente. Asumimos que los estudios cualitativos son interpretativos, profundos en sus análisis, indagadores de significados y capaces de atravesar la superficie; se centralizan además en la descripción de los hechos con la intención de comprenderlos en forma individual, grupal, en un contexto determinado; permitiendo su interpretación y comprensión a través de diferentes perspectivas sin buscar la generalización de los fenómenos estudiados (Gallart, Moreno, Cerrutti y Suarez, 1992) y es por este motivo que optamos por dicho enfoque.

En virtud del concepto de investigación cualitativa, es pertinente entonces mencionar una vez más que la misma está centrada en pocos aspectos, en nuestro caso aquellos relacionados principalmente con las “buenas prácticas de enseñanza” y las reflexiones que los docentes puedan hacer sobre ellas con el propósito de mejorarlas. Resulta útil especificar que nos detendremos en aspectos epistemológicos, basándonos en recientes planteos tanto axiológicos como éticos.

La presente investigación se trata de un estudio de caso instrumental (Stake, 1998) de carácter exploratorio (Wainerman y Di Virgilio, 2011). Lo definimos como un estudio de caso en tanto “el investigador explora una unidad o fenómeno singular (“el caso”) delimitado por un tiempo y actividad (un programa, evento, proceso, institución o grupo social) y recoge detallada información a través del uso de variadas técnicas de recolección durante un período sostenido de tiempo” (Gallart, 1992:9). Por otro lado, según la tipología de casos elaborada por Stake (1998) consideramos que es instrumental en tanto que el hecho de que los docentes sean alumnos que cursaron la materia ARPE y finalizaron el Postítulo, no constituye un fin en sí mismo sino un medio para entender el Desarrollo Profesional Docente desde el paradigma de la reflexión sobre la práctica y cómo la reflexión sobre la buena enseñanza es capaz de mejorarla. Por último consideramos que es de tipo exploratorio dado que, más que extraer

conclusiones a través de mediciones o verificaciones causa – efecto, buscamos obtener un conocimiento en profundidad del fenómeno estudiado, identificando los límites y contornos más relevantes del mismo.

Puesto que nuestros objetivos de investigación indagan sobre la relación que existe entre el proceso de reflexión de la buena enseñanza, los niveles de reflexión que alcanzan en los diferentes momentos del análisis y cómo la reflexión es capaz de mejorar la práctica, fue necesario trabajar con narraciones producidas por los docentes, en su rol de estudiantes, en distintos momentos del proceso de aprendizaje. Partimos del supuesto de que, alcanzando los niveles más altos de reflexión sobre la práctica, los docentes-estudiantes serían capaces de tomar decisiones que de algún modo transformarían sus buenas prácticas.

A continuación nos detendremos a mencionar las características de nuestro universo y de las unidades de análisis.

4. 2. Universo y unidades de análisis

Para la presente investigación se ha escogido como universo a los estudiantes del Postítulo de Actualización Académica: “Los nuevos desafíos de la docencia” de la Universidad de San Andrés con sede en Victoria (Provincia de Buenos Aires), en el marco de la materia Análisis y Reflexión de la Práctica Educativa (ARPE) que cursaron durante los años 2012 y 2013. Hemos seleccionado esa carrera porque en su propuesta formativa adhiere al Desarrollo Profesional Docente desde el paradigma del profesional reflexivo. Del mismo modo, hemos escogido particularmente esa materia porque, tal como se menciona en el programa, a lo largo de toda la cursada se brindará a los docentes en, su rol de estudiantes, la posibilidad de realizar trabajos en grupos para compartir e intercambiar ideas con otros colegas con el fin de ampliar las miradas. A su vez, en este espacio de formación se los invitará a llevar adelante un proceso de reflexión sobre la propia práctica, analizándola desde diferentes perspectivas teóricas para contribuir al desarrollo de su metacognición.

Acordamos que “la investigación cualitativa privilegia la profundidad sobre la extensión e intenta captar los sutiles matices de las experiencias vitales” (Whittemore, Chase y Mandle, 2001: 524) y dado que buscamos obtener la mejor información en el menor tiempo posible, de acuerdo con las circunstancias concretas que rodearon tanto al

investigador como a los sujetos investigados, hemos realizado un muestreo por conveniencia (Patton, 1990). Su lógica se asocia a la selección de casos ricos en información que constituyen a su vez un objeto de estudio en profundidad. En este caso, se trata específicamente de un muestreo homogéneo de un grupo que comparte alguna experiencia en común respecto al núcleo temático de la investigación. El criterio de selección estuvo basado en que los estudiantes fueran docentes del Nivel Primario y hubieran presentado el trabajo final de la materia ARPE del Postítulo de Actualización Académica: Los nuevos Desafíos de la docencia. Dado que el Postítulo es abierto a todos los docentes del sistema educativo sin importar el nivel en el que se desempeñen, hemos decidido circunscribir el análisis a los docentes del Nivel Primario. Este recorte se debió a que, de acuerdo al nivel en el que el docente se desempeña, la propuesta de planificación varía y por tanto también variará el tipo de prácticas seleccionadas. Con la finalidad de poder realizar un análisis más profundo, nuestro universo se centró en los docentes del nivel antes mencionado, quienes además comparten tanto las características en su formación inicial como el Régimen Académico según el cual llevan adelante las prácticas.

Una vez finalizada nuestra selección nos centramos en la tercera cohorte que realizó el Postítulo y definimos los catorce docentes de Educación Primaria que, en su rol de estudiantes, cursaron la materia ARPE durante los años 2012 y 2013, constituyendo cada uno de ellos nuestra unidad de análisis. Cabe aclarar que de los catorce docentes, trece fueron mujeres y uno solo de ellos varón, siendo esta distribución representativa del porcentaje de mujeres y varones que fueron parte de este proceso de formación.

Nuestra unidad de observación estuvo conformada por cada una de las narraciones de la mejor práctica y los motivos de su elección presentados por los docentes al iniciar y al finalizar la cursada de la materia ARPE.

A continuación nos detendremos en la descripción del trabajo de campo realizado.

4. 3. Trabajo de campo

El proceso de construcción del trabajo de campo nos fue facilitado por la oficina de alumnos de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés quien generosamente nos entregó los portafolios finales de los docentes. A su vez, nos

habilitaron el ingreso a la plataforma virtual de la Universidad, lo que nos permitió recuperar las primeras presentaciones que fueron subidas por los docentes al momento de seleccionar y justificar la primera elección de la mejor práctica. Cabe mencionar que, en la mayoría de los casos, estas mejores prácticas fueron también incluidas en los portafolios completos que formaron parte de la presentación del trabajo final, no así las justificaciones de dichas elecciones (estas sólo figuraban en el foro de discusión). Una vez que se obtuvieron los materiales se contactó a los docentes vía mail para solicitar autorización previa para ser utilizados en nuestra investigación.

4. 4. Instrumentos de recolección de datos

Las fuentes primarias de información que utilizamos para abordar el contenido de las reflexiones de las mejores prácticas elaboradas por los docentes, identificar los niveles de reflexión a los que arribaron en cada instancia y analizar las decisiones tomadas por ellos con posterioridad a la instancia de reflexión; fueron recogidas de los portafolios finales que presentaron en su rol de estudiantes de la materia ARPE. Las producciones escritas, que realizaron en distintos momentos de la cursada, fueron dos. La primera producción consistió en la descripción de su mejor práctica y la justificación de los motivos que los llevaron a seleccionarla como tal. La segunda consistió en el análisis a la luz de los diferentes autores clásicos y la selección o no de una nueva mejor práctica fundamentando las decisiones tomadas luego del análisis realizado. Advertimos, una vez más, que ambas formaron parte del portafolios personal que da cuenta de los aprendizajes alcanzados a lo largo de la cursada de todo el Postítulo.

El trabajo con las producciones escritas de los docentes, entendidas como narrativas reflexivas que se constituyeron en instrumentos transformadores (Gudmundsdottir, 1998), nos permitió entender cómo piensan, qué eligen como mejor práctica, sobre qué reflexionan los docentes, cuáles son los procesos de reflexión por los que transitan a lo largo de la cursada, qué conocimientos ponen en juego en los diferentes momentos de presentación, qué uso hacen de esos conocimientos, qué decisiones toman al finalizar la cursada y cómo transforman su práctica a partir de los análisis realizados y los conocimientos adquiridos.

En nuestra investigación, las narrativas presentadas por los docentes fueron materiales fundamentales que nos permitieron acceder a los modos de pensar y

reflexionar sobre sus mejores prácticas en los diferentes momentos de su desarrollo profesional.

Un aspecto que nos resulta necesario tener en cuenta es que estas narrativas no fueron espontáneas sino que formaron parte de un trabajo final que era requerido para aprobar la materia y acreditar la promoción de la misma concluyendo así la formación del Postítulo. En ese sentido, la escritura de estas producciones, de algún modo estuvo condicionada por el tipo de consigna solicitada y, los docentes en su rol de estudiantes, pueden haber confeccionado las mismas desde el “oficio de alumnos” (Perrenoud, 2006) más que desde una auténtica preocupación por desarrollarse como profesionales reflexivos. Debemos advertir entonces que las producciones de los docentes pueden estar atravesadas tanto por el interés, en su rol de estudiantes por aprobar la materia como por la incorporación, en sus nuevas prácticas docentes, de los contenidos abordados a lo largo de la cursada de la materia ARPE en particular y del Postítulo en general.

Para organizar nuestras fuentes de información, en primer lugar presentamos los apellidos de los docentes por orden alfabético y les asignamos una letra y un número correlativo a cada uno a fin de facilitar la identificación de cada narrativa. Luego las separamos de acuerdo a la instancia de presentación de cada una de ellas. Finalmente realizamos una guía de análisis documental que nos permitió el estudio exhaustivo de cada una de las narrativas presentadas.

4. 5. Análisis de los datos

Una vez que para nuestra investigación fueron definidos tanto el objetivo general como los específicos nos dedicamos a realizar una intensa búsqueda de material que consistió en fuentes bibliográficas e investigaciones relacionadas con la práctica reflexiva y que permitieron perfilar el estado de producción de conocimiento en torno a las prácticas reflexivas, al desarrollo profesional docente y a la formación docente continua en esta línea y, al mismo tiempo cómo, el proceso de reflexión sobre la práctica es capaz de transformarla. Con los datos de esta búsqueda y la posterior interpretación elaboramos primero lo que conformó el estado del arte y luego definimos el marco teórico que fue la base para pensar nuestro objeto de estudio.

En relación con el análisis de los datos, una vez que los obtuvimos nos dedicamos primero a la estructuración de los mismos. Para ello nos centramos en los contenidos de la reflexión de la primera y última mejor práctica por los docentes y utilizamos la técnica de análisis de contenido. Esta técnica nos permitió encontrar aspectos comunes en las narrativas seleccionadas y con ellas fuimos elaborando dos grandes ejes y varios focos que se desprendieron de los anteriores. De este modo, para el análisis de los contenidos sobre los cuáles reflexionan los docentes se fue construyendo una categorización propia que no se limitó a utilizar categorías preestablecidas. Cabe mencionar que en las lecturas posteriores de los fragmentos seleccionados surgieron nuevos focos que no habían sido considerados y al mismo tiempo, por la falta de representatividad, se descartaron algunos que habían sido definidos con anterioridad. Esta mejoría en la construcción de los focos supuso una constante lectura y relectura de los fragmentos y, al mismo tiempo, un cruce de ellos con la teoría que fue cargándolos de sentido y contenido.

Luego de la ubicación de los fragmentos en los focos establecidos por nosotros, identificamos en cada uno de ellos el nivel de profundidad alcanzado en la escritura. Para esta nueva clasificación utilizamos las categorías ya establecidas por Larrive (2008). En el análisis profundo de estos fragmentos detectamos que, para uno de los niveles, podían a su vez establecerse nuevas categorías en torno al uso que hacían los docentes en cuanto al conocimiento y nos dispusimos a utilizar una categorización elaborada por Feldman y Palamidessi (2011).

Por último, para analizar las decisiones tomadas por los docentes con posterioridad a la instancia de reflexión, detectamos también dos grandes grupos: uno de ellos decidía sostener como la mejor aquella práctica seleccionada al iniciar la cursada; por el contrario, el otro grupo decidía cambiar su elección. Al detenernos en las fundamentaciones presentadas por el primer grupo de docentes, identificamos a su vez que algunos decidían hacer modificaciones con la intención de mejorar la práctica inicial.

En síntesis, definidos los ejes y los focos, nos dedicamos a releer los fragmentos y organizarlos. Los clasificamos primero según el contenido al que aludía la reflexión y el tiempo en que había sido producido (instancia de presentación). Luego, basándonos en la profundidad del contenido del relato identificamos para cada uno de los fragmentos el nivel de reflexión que había alcanzado. Finalmente nos concentramos en las decisiones

tomadas por los docentes con posterioridad al análisis y realizamos la clasificación atendiendo a la decisión tomada y a las fundamentaciones de las mismas.

Cabe mencionar que, dada la naturaleza inductiva de la investigación cualitativa, durante el proceso de análisis de los datos y la consecuente redacción del capítulo, se reconocieron nuevos núcleos de contenidos que no habían sido considerados inicialmente. Es por ello que, en algunos puntos del análisis, se observará la inclusión de ciertas teorías emergentes que si bien no formaban parte del estado del arte habían sido consideradas como relevantes por el investigador y abordadas en el marco teórico.

4. 6. Rol del investigador

Reconociendo que “la investigación – acción intenta mejorar la práctica profesional, promoviendo la colaboración, la indagación y la reflexión entre pares” (Carr y Kemmis, 1986 en Galbán Lozano, 2017) asumimos que nuestra investigación se ubica dentro de este paradigma. En diferentes momentos del proceso llevado adelante, se presentaron ciclos reflexivos de planificación del estudio, acción, observación y reflexión, buscando constantemente la mejora de la práctica en nuestro rol de investigadores. Luego del proceso que llevamos adelante durante nuestra investigación hemos descubierto que, habiendo transitado nuestro propio proceso de reflexión sobre la práctica docente y la investigación educativa, pudimos posicionarnos en el rol de investigador educativo reflexivo (Galbán Lozano, 2017). Asumimos que en este trabajo no hemos buscado simplemente la acumulación de conocimientos sino que intentamos avanzar en la comprensión de nuestro objeto de estudio. Hemos intentando continuar nuestra formación profesional inicial como practicantes reflexivos formándonos en la disciplina y en la metodología de la investigación. Tal como afirma (Galbán Lozano, Op. cit.), en la búsqueda de respuestas y el análisis nos encontramos en permanente estado de duda y aparecieron nuevas preguntas, nuevos cuestionamientos y la indagación de nuevas respuestas para nuestro objeto de estudio, advertimos que para nosotros tanto el interés intelectual como la curiosidad por aprender más fueron la fuerza y el impulso que nos permitieron llevar adelante este trabajo de investigación (García, Flores y Hernández, 2008).

Asumiendo como propias las características del investigador educativo practicante reflexivo enunciadas por Galbán Lozano (2017) creemos que a lo largo de este proceso

de investigación hemos podido desarrollar un pensamiento crítico con el objeto de conocimiento y con la labor metodológica; analizar, sistematizar información y comunicarla de forma entendible; realizar el pasaje que va de lo teórico a lo observado y viceversa; nos esforzamos por aprender de nuestros errores y buscamos la conformación de equipos de trabajo que nos permitieron compartir las experiencias y mejorar nuestras propias producciones.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DEL MATERIAL RECOGIDO Y SELECCIONADO

Mirar su trabajo ya no es mirar si les gusta o no, sino mirar en relación a criterios prácticos preestablecidos y encontrar lo que falta a su trabajo o lo que no entendió cómo resolver. (Anijovich, 2009: 46)

Presentación del recorrido

En los capítulos anteriores hemos realizado un pormenorizado estudio sobre el estado de las investigaciones relevantes de los conceptos que refieren a nuestra investigación, hemos delimitado nuestro marco teórico y hemos presentado los aspectos metodológicos que atravesaron nuestro estudio en curso.

A continuación presentaremos el análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo que se sustenta en las reflexiones que realizan los docentes sobre su primera y su última “mejor práctica” en el marco de la materia ARPE de la tercera cohorte 2012-2013 del Postítulo de Actualización Académica: Los Nuevos Desafíos de la docencia de la Universidad de San Andrés.

Nuestro trabajo se llevará adelante considerando:

- 1) el análisis del programa de la asignatura y de las consignas de trabajo presentadas a los docentes con el fin de poder contextualizar el escenario sobre el cual son elaboradas las narraciones de los docentes.
- 2) el análisis de los contenidos de las narraciones seleccionadas por los docentes como su “mejor práctica” al iniciar y al finalizar la cursada de la materia ARPE.
- 3) la identificación de los niveles de reflexión en los que se encuentran los docentes en cada instancia de escritura.
- 4) el análisis de las decisiones tomadas por los docentes sobre la “mejor práctica” con posterioridad a las instancias de reflexión y la identificación de los motivos que subyacen a esas decisiones.

5. 1. Análisis del programa de la asignatura ARPE y de las consignas presentadas a los docentes

Consideramos necesario detenernos a analizar tanto el programa de la asignatura como las consignas sobre las que trabajaron los estudiantes afectados a la experiencia,

dado que estos establecen el marco sobre el cual se articula la propuesta formativa por la que atravesaron a lo largo de la cursada. El análisis de estos documentos nos permitirá de algún modo comprender de qué forma los docentes a cargo de la materia buscaron desarrollar un plan que promueve el ejercicio de una PR que a su vez puede encuadrarse en el modelo del DPD.

El programa (Anexo 1) incluye una fundamentación, las metas de comprensión, los contenidos a desarrollar a lo largo de la cursada, la propuesta didáctica que se llevará adelante, el régimen de asistencia y aprobación y por último, la bibliografía con la que deberán trabajar los estudiantes.

En cuanto a la fundamentación de la propuesta, lo primero que se advierte es que la materia se abordará a lo largo de todo el Postítulo, es decir que será de larga duración y que a su vez atravesará todas las demás. Se alude al interés de que los estudiantes puedan desarrollar un proceso de reflexión sobre su propia práctica, y se explicita que, en ese proceso, será fundamental la mirada de los “otros”, quienes serán tanto sus colegas como los mismos docentes de la cátedra. Se advierte que, a partir de los trabajos en grupo y en un proceso de construcción colaborativa, podrán compartir e intercambiar saberes, ampliar miradas, analizar las prácticas a la luz de distintas teorías y acercarse al desarrollo de la metacognición. Alineándose con las ideas de Perrenoud (2004), los responsables de la cátedra, comparten la concepción de que el análisis de las prácticas es una forma de interacción social compleja y que para ello es también necesario disponer de registros teóricos, pragmáticos, ideológicos y metodológicos. En otras palabras, es necesario que, a través del análisis de su propia práctica, los docentes en su rol de estudiantes sean capaces de entender tanto el “por qué” como el “para qué” y el “cómo” llevan adelante su tarea y explícitamente puedan dar cuenta de esos conocimientos. La cátedra manifiesta que se propone recuperar un tiempo y un espacio que les permita a los docentes pensar en el significado de la reflexión dentro de la tarea y afirma que es necesario que esta postura se aleje de un ritual que es obligatorio cumplir y, por el contrario, se transforme más bien en la apropiación de un modo de trabajo.

Pasando al apartado “Metas de comprensión” reconocemos que, en el planteo de la cátedra, se propone un genuino interés porque los docentes en su rol de estudiantes comprendan no sólo qué es reflexionar, en forma individual o colectiva, sobre la propia práctica sino que además busca que puedan hacerlo a partir de diferentes enfoques

educativos y comprendan el valor que adquiere compartir las prácticas y las reflexiones como un modo de enriquecer la mirada.

Respecto a los contenidos a desarrollar y la bibliografía que trabajarán a lo largo de la cursada advertimos que brindan un marco dentro del tránsito por la formación pedagógica y que proponen abordar diferentes dispositivos de formación docente continua para las prácticas de la enseñanza. Identificamos que la cátedra declara el uso de dispositivos tales como portafolios, autobiografías escolares y diarios de clase como medios potentes para la formación acompañados siempre de una reflexión sobre los contenidos de los mismos con el fin de poder establecer la relación existente entre las teorías y las prácticas pedagógicas. Asimismo, asociado a los contenidos y la bibliografía establecidos, la propuesta didáctica prevé utilizar a lo largo de la cursada, dispositivos de reflexión y formación continua implementados a través de observaciones y del análisis crítico y reflexivo de las propias prácticas de cada uno de los docentes en su rol de estudiantes.

En síntesis, podemos afirmar que la cátedra propone el desarrollo de una práctica reflexiva nutrida de un marco teórico que se encuadra dentro de la línea del DPD, la que por un lado habilita para una formación continua y, por el otro espera que la misma se convierta en una postura sostenida que se transforme en un habitus (Perrenoud, 2004).

Indagaremos la primera consigna que se propone al iniciar la cursada de la materia. A continuación la misma es transcripta según les fuera presentada.

Figura 1 Primera consigna presentada a los docentes en su rol de estudiantes al iniciar la cursada de la materia ARPE

<p>Les proponemos elegir y luego describir la que ustedes consideren su “mejor práctica de enseñanza”, una que hayan llevado a cabo recientemente. Es importante que la describan lo más detalladamente posible de manera de poder explicarla a quien no haya participado de ella. Les pedimos que justifiquen brevemente por qué la consideran una buena práctica.</p>

Fuente: material de trabajo de la asignatura Análisis y Reflexión de la Práctica Educativa

Un primer aspecto que queremos resaltar es que la consigna de trabajo presentada a los estudiantes los invita a posicionarse en la etapa *postactiva de la enseñanza* (Jackson, 1975) dado que se les solicita que piensen en una experiencia concreta de enseñanza que hayan vivido desde su rol docente. En ese sentido, se los convoca a tomar una cierta distancia en el tiempo de su hacer cotidiano, pensar en sus experiencias de práctica y seleccionar una, entre todas, que además la consideren como “la mejor” explicitando los motivos que los llevaron a elegirla.

Por otra parte, queremos detenernos en la idea de que la consigna no define qué es una buena práctica sino que, por el contrario, el concepto es de construcción individual, admitiendo la puesta en juego de una serie de parámetros y criterios tanto personales como profesionales que permitan definirla como tal, ampliando la mirada y provocando un espacio intencional de reflexión al momento de tener que indicar por qué consideran que esa es la mejor práctica. Advertimos de este modo que la cátedra habilita a la multiplicidad de elecciones en concordancia con la concepción de que “hay una gran variedad de buenas clases” (Camilloni, 2007: 10).

A su vez, reconocemos en la consigna dos instancias poderosas. Por un lado, la actividad los convoca a realizar una conversación entre ellos y su práctica, siendo esta una conversación que se aleja del tiempo en que se produjo la misma. Por otro lado, al indicarles que justifiquen los motivos de la elección se los invita a reflexionar para que de este modo inicien un posible cruce entre la teoría y la práctica.

Finalmente, se les solicita que la descripción de la clase sea lo más detallada posible con la finalidad de que quien no participó de la misma pueda entenderla. Se recupera el valor transformador de la escritura a partir del cual, tal como sostiene Suarez (2007) les permite documentar de manera narrativa sus saberes y las comprensiones que de ellos alcanzaron y, en consecuencia, transformarse a sí mismos evidenciando su progreso personal.

A continuación, nos proponemos analizar la segunda y última consigna presentada a los docentes. Queremos aclarar que si bien la transcribimos en forma completa porque refiere al portafolio que deben presentar al concluir la cursada de la materia ARPE y también del Postítulo en general, a los fines de nuestra investigación nos detendremos más profundamente en la consigna “2” que refiere a la “mejor práctica” siendo este el tema de nuestra investigación.

Figura 2 Consigna del trabajo final presentada a los docentes en su rol de estudiantes al concluir la cursada de la materia ARPE

Segunda consigna:

En el caso de esta asignatura, la propuesta es realizar un portafolios de desarrollo profesional, en el que se incluyan trabajos que se consideren evidencias del proceso de aprendizaje, que den cuenta de nuevos modos de pensar las prácticas, cambios en los modos de enseñar y nuevas apropiaciones conceptuales.

Para eso les proponemos que incluyan 4 producciones:

1. La versión final de la autobiografía escolar, que incluya el registro autobiográfico y el análisis del mismo.
- 2. Mi mejor práctica elegida al comenzar el Postítulo con el análisis que hicieron de los autores clásicos y la mejor práctica al finalizar la cursada. Sobre esta última para justificar por qué es la mejor práctica les pedimos que incluyan evidencias como la**

planificación de la clase, recursos que hayan utilizado, trabajos de los alumnos. La idea es que estos anexos constituyan evidencias de por qué la consideran su mejor práctica, con un análisis de ambas que articule los conceptos teóricos abordados en ARPE.

3. Incluir 2 producciones nuevas a elección o recuperando alguna ya realizada en cualquiera de las materias, que den cuenta de su crecimiento profesional durante el transcurso del postítulo justificando su elección. Para la justificación les proponemos que se basen en todos los textos que trabajamos en Arpe sobre práctica reflexiva. En caso de incluir un trabajo ya entregado en alguna otra materia, les pedimos que vuelvan a hacer una mirada de la producción, piensen si pueden efectuar nuevas articulaciones teóricas, si les surgen nuevas preguntas o hipótesis. A partir de allí justifiquen por qué ese trabajo es evidencia del progreso personal. En ese sentido supone una reelaboración de la primera presentación.

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

El portafolio debe incluir, además de los trabajos, un índice, una introducción y una conclusión final que recupere una mirada global del portafolios.

Fuente: material de trabajo de la asignatura Análisis y Reflexión de la Práctica Educativa

Lo primero que queremos recuperar de la propuesta general del trabajo final es que la confección de un “portafolios de desarrollo profesional” indica una postura asumida por la cátedra. Si bien no nos detendremos a estudiar este aspecto en profundidad reconocemos que al solicitarles diferentes producciones que consideren como evidencias de su propio proceso de aprendizaje y que a su vez den cuenta de sus nuevos modos de pensar las prácticas, de los cambios en los modos de enseñar y de las apropiaciones conceptuales, se invita al docente no solo a reflexionar sino también a dar cuenta de esa reflexión. En ese sentido reconocemos que, al solicitar este trabajo, la cátedra podría inscribirse en la concepción de la formación docente continua desde la corriente centrada en el desarrollo, es decir, la corriente del DPD que lo concibe como un trabajador intelectual capaz de comprometerse con su tarea en forma activa y reflexiva para poder mejorar su práctica. De hecho, la introducción los invita a incluir en su portafolios trabajos que demuestren sus nuevos modos de pensar sus prácticas y, entendemos que esos nuevos modos refieren a modos más críticos en donde las clases son miradas con otros ojos y pensadas con nuevas ideas que abonen a la reflexión.

Observamos a su vez que la consigna general convoca a los docentes no sólo a presentar evidencias de su propio proceso de aprendizaje sino que también den cuenta de los cambios. Es decir, que se los invita a mostrar, de algún modo, los procesos que dicen haber transitado. En otras palabras, se busca promover una mirada reflexiva pero al mismo recuperar lo aprendido en las situaciones vividas a lo largo de la cursada en general, aprendizajes que contribuyen al DPD del que la asignatura toma postura.

Ahora bien, adentrándonos en la consigna número dos, referida a la “mejor práctica”, advertimos que en esta nueva instancia los docentes en su rol de estudiantes deben incluir en la presentación el análisis de la misma atravesado por la mirada de autores clásicos. En ese sentido, reconocemos que se busca recuperar el valor transformador de las narrativas en tanto ya no se trata solamente de escribir sobre su clase sino que la misma debe ser mirada con los ojos de autores específicos. Se trata entonces de dar luz a lo realizado a través de los ojos de un especialista, de una voz autorizada. En esta línea, y teniendo en cuenta que según Larrivee (2008) los docentes reflexivos son capaces de cuestionarse las prácticas constantemente y analizarlas con nuevos lentes, recuperamos también la caracterización sobre los niveles a los que son capaces de arribar en los distintos momentos de reflexión sobre sus propias experiencias docentes. Creemos entonces que la consigna los impulsa a que se alejen de los niveles pre-reflexivos para llegar, a través de posibles diálogos con otros autores, a los niveles de reflexión pedagógica o reflexión crítica.

Una segunda característica que encontramos en la última consigna referida a la “mejor práctica” es que en esta oportunidad no se solicita explícitamente que realicen una descripción detallada de la segunda elección. Pareciera que esa es una habilidad ya adquirida por ellos porque, en líneas generales, todos la han realizado de igual modo. En ese sentido, recuperamos las ideas de Sanjurjo (2012) quien afirma que las narrativas han permitido resignificar las acciones pasadas a través de otorgarles sentidos y reorganizarlas. En este caso, cuando la consigna convocó a los estudiantes, ellos se alejaron del mero relato descriptivo y establecieron un diálogo con su práctica y sus acciones, revisando lo ocurrido, buscando evidencias y considerando aquello que les resultó convincente para poder seleccionar esa como su nueva “mejor práctica”.

Un tercer aspecto que identificamos es la invitación a los docentes a profundizar en la reflexión. Al solicitarles que muestren evidencias que den cuenta de por qué seleccionan esa como su “mejor práctica” e incluyan un análisis que articule los conceptos trabajados en la materia, se los convoca explícitamente a reflexionar sobre su práctica de manera crítica a fin de dar argumentos que incluyan la voz y la mirada de otros, que recuperen los saberes abordados durante la cursada y que, puedan revelar las teorías en uso (Argyris y Schön, 1974) que guiaron el accionar de su práctica.

Por último, queremos detenernos en una idea que también consideramos de suma importancia a los efectos de nuestra investigación. La propuesta deja abierta la posibilidad de que, luego de establecer un diálogo entre el docente y los autores clásicos

respecto de su primera “mejor práctica”, la sostengan o seleccionen una nueva experiencia que consideren como la mejor. En ese sentido, y teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, creemos que al proponerles que realicen un análisis más profundo y entablen un diálogo reflexivo entre ellos y su propia práctica, mucho más alejado en el tiempo y atravesado a su vez por las nuevas ideas y aprendizajes que han incorporado a lo largo de la cursada, podrán llegar a niveles más altos de reflexión y seleccionar, aquella que consideran como la mejor, con más sólidos argumentos. Asimismo la propuesta trasluce implícitamente la idea de que la reflexión sobre la propia práctica permite mejorar la experiencia; teniendo en cuenta las ideas de Perrenoud (2004) los docentes, en tanto estudiantes, realizarán una reflexión retrospectiva que les permita tener en cuenta lo que funcionó y lo que no, como así también realizar un balance sobre lo ocurrido y buscar una propuesta superadora de su práctica inicial.

Por todo lo expuesto anteriormente consideramos que tanto la materia en general como la propuesta de trabajo final presentada a los docentes promueve un análisis reflexivo sobre su primera y última mejor práctica, elaborando de este modo narrativas poderosas por su contenido y que constituyen, para nosotros un valioso material que nos permite llevar adelante nuestra investigación.

5. 2. Análisis de los contenidos de las narraciones seleccionadas por los docentes como su “mejor práctica” al iniciar y al finalizar la cursada de la materia ARPE

Para dar respuesta al primer objetivo específico de la investigación, en el presente apartado analizaremos los contenidos que despliegan los docentes al determinar los motivos de la elección su “mejor práctica” tanto en la primera como en la segunda instancia de presentación. Hemos organizado y agrupado los mismos en dos grandes ejes que a su vez se subdividen en diferentes focos. El primer eje del análisis responde a los *Criterios de selección de su “mejor práctica”*, y el segundo eje responde a *La interpelación sobre su propia práctica y como sujetos de enseñanza*.

El siguiente cuadro presenta los focos detectados para cada eje, una breve explicación de lo que tendremos en cuenta al momento de desarrollar el análisis de cada uno de ellos y, la cantidad de docentes que han hecho mención en sus narraciones tanto en la primera como en la última presentación.

Tabla 1. Identificación de los ejes y focos de análisis, descripción de los mismos y cantidad de docentes que hicieron mención a ellos en cada instancia de presentación de su “mejor práctica”.

Eje	Foco	Descripción	# de docentes 1° instancia	# de docentes 2° instancia
Criterios de selección de la mejor práctica	1) Objetivos y propósitos de la enseñanza	Referencias a los objetivos de la clase y a los propósitos formulados por los docentes al momento de planificar las propuestas. Posibles relaciones que establecen entre unos y otros.	0	4
	2) Relación entre diferentes asignaturas	Referencias a la importancia y al interés puesto por los docentes para relacionar en la práctica contenidos de diferentes materias o áreas del conocimiento.	3	4
	3) Enseñanza en aulas heterogéneas	Referencias al interés de los docentes por asumir un enfoque de enseñanza que contemple la diversidad en el aula.	4	6
	4) Estrategias de enseñanza	Referencias a las decisiones que toma el docente en el momento de la planificación para poder orientar la enseñanza y promover aprendizajes significativos en el tratamiento del contenido.	6	7
	5) Evaluación de los aprendizajes	Referencias a los sentidos de la evaluación, al tipo de evaluación y a los instrumentos que llevan adelante los docentes al momento de evaluar los aprendizajes.	2	5
	6) Desempeño del alumno	Referencias al tipo de actividad que realizan los alumnos y a sus modos de interactuar. Alusión a su actitud frente a la construcción del conocimiento y su respuesta frente a las actividades propuestas.	7	12
	7) Emociones, sentimientos	Referencias a los sentimientos de sí mismos o de los alumnos que se produjeron durante el desarrollo de la clase o con posterioridad a la misma. Alusión a las emociones que les generaron las prácticas de enseñanza o su posterior análisis.	5	4
Interpelación como sujetos de enseñanza y sobre su propia práctica	1) La práctica del docente	Preguntas e ideas que exponen sobre la tarea específica que requiere el ejercicio de la práctica docente.	8	10
	2) Reflexión sobre el ejercicio de la práctica	Referencias a la consideración y el análisis de situaciones vividas en prácticas anteriores o en esa misma práctica y que los llevaron a tomar ciertas decisiones.	3	10

Fuente elaboración propia

Una mirada general, nos permite identificar que en la primera presentación, es decir al iniciar la cursada de la materia ARPE, la mayor parte de los fragmentos presentados en torno a los contenidos de la reflexión responden a los *Criterios de selección* que tuvieron en cuenta al momento de elegir su mejor práctica y a su vez, que los mismos son muy variados. En contraposición, si bien es menor la cantidad de fragmentos que aluden al segundo eje que refiere a la *Interpelación como sujeto de enseñanza y sobre su propia práctica*, cabe aclarar que es mayor la frecuencia de quienes hicieron referencia directa a esto. Respecto a la segunda presentación, en esta

nueva instancia de reflexión y, habiendo concluido la cursada de la materia ARPE, advertimos que la mayoría de los docentes, en su rol de estudiantes, centraron el contenido de sus narraciones en el segundo eje, es decir en la *Interpelación como sujetos de enseñanza y sobre su propia práctica*. En relación a los *Criterios de selección*, reconocemos que la mayoría de los docentes han hecho mención tanto a las estrategias de enseñanza como al desempeño del alumno. En la segunda reflexión identificamos un nuevo foco relacionado con los objetivos y los propósitos de enseñanza que no había sido mencionado en la primera instancia de análisis de las narraciones. A continuación nos detendremos a profundizar en el análisis de cada uno de los ejes y de los focos detectados.

5. 2. 1. Criterios de selección de una buena práctica

El primer gran aspecto que se reconoció en las narraciones realizadas por los docentes al momento de justificar la elección de su mejor práctica refiere a los criterios de selección de la misma y, en base a ello, hemos identificado siete grandes focos a los que aluden. Nos detendremos entonces en cada uno de ellos con la intención de poder ampliar el análisis sobre sus ideas.

5. 2. 1. 1. Objetivos y propósitos de la enseñanza

El primer foco que analizaremos alude a los objetivos planteados. Tal como anticipamos previamente en la tabla 1, este foco no aparece mencionado en la primera instancia de presentación. El análisis sobre los objetivos recién es mencionado en una segunda instancia de reflexión y, en algunos casos, también es relacionado con los propósitos de enseñanza.

Veamos un fragmento de lo planteado por el Docente 2:

«Estuve más pendiente del tiempo y de terminar antes de que finalizara el día, que de potenciar el propósito de la clase. Pensando en cumplir con el objetivo y aun sabiendo que estaba finalizando la tarde, que estábamos cerca del horario de salida, no me conformé con lo logrado hasta el momento y agregué la lectura de todas las partes del cuento. Olvidé o no reparé en el propósito. El mismo ya se había llevado a cabo.» (Fragmento 2 – D₂)

El análisis de este fragmento nos permite visibilizar los tres tipos del pensamientos del profesor (Jackson, 1975). A través del pensamiento preactivo, el

Docente 2 ha planificado determinados objetivos y propósitos que se propone cumplir. No obstante, gracias al pensamiento postactivo y, a través del análisis de lo ocurrido, es capaz de reconocer que por el pensamiento interactivo estuvo pendiente del tiempo y de su interés por cumplimentar los objetivos; olvidándose o no deteniéndose a considerar otros aspectos. Es decir, que parece reconocer que no pudo reflexionar en la acción sino que lo hizo con posterioridad a la misma y es allí donde percibió que su interés puesto en el logro del objetivo planificado no le permitió analizar la situación en sí misma. De hecho, según su análisis posterior, el propósito había logrado llevarse a cabo a pesar de quizás, no haber cumplimentado el objetivo. En ese sentido, queremos detenernos también en la importancia de flexibilizar los objetivos que también se encuentran en concordancia con el propósito de la clase. Al respecto, Litwin (2011) afirma que dado que los objetivos para el alumno se inscriben en los propósitos del docente, los primeros deben ser flexibles en tanto los segundos muestran el valor de captar situaciones no previstas. Plantear objetivos predeterminados y diseñar de modo inamovible acciones que busquen el logro de los mismos, no siempre es la mejor manera de asegurar el aprendizaje. A priori pareciera que el Docente 2, guiado por la reflexión, ha descubierto por sí mismo que al no flexibilizar sus acciones y enfocarse solamente en sus objetivos olvida su propósito y no por ello asegura que se produzca el aprendizaje.

En los contenidos de las narraciones de otros docentes detectamos además una tendencia a analizar lo ocurrido. El Docente 11, por ejemplo, reconoce que sus propuestas se acercan también al logro de los objetivos planteados institucionalmente. Veamos cómo lo expresa:

«Vygotsky dice que «al acceder a la lengua escrita, el individuo se apropia las técnicas psicológicas que le ofrece su cultura, y que, a partir de ese momento, se vuelven “técnicas interiores” (Vygotsky utiliza aquí la expresión de Claparède). De este modo, un instrumento cultural se arraiga en el individuo y se convierte en un instrumento individual privado.» Siguiendo el pensamiento del autor, podría decir que la propuesta de escritura cumpliría con el objetivo que como colegio tenemos para la escritura literaria en particular: que los alumnos puedan, a través de la lectura y escritura literaria, ir construyendo su mundo interior. Por consiguiente las actividades que les permiten reflexionar y aprender sobre la mejor forma de decir o escribir las ideas los ayudarían a ir apropiándose de la cultura e ir haciéndola propia.» (Fragmento 3 – D₁₁)

En sus palabras aparece una genuina preocupación por el alcance de los objetivos planteados entorno a la apropiación de la lectura y la escritura. Analizando su práctica, a través de las ideas de un autor, reconoce que la misma conlleva no sólo al alcance de los objetivos propuestos sino que también promueve la apropiación de la cultura. La reflexión postactiva le permite vincular las actividades llevadas adelante con el objetivo propuesto para ese grupo en particular reconociendo que además está ligado al objetivo

institucional. Cuando reconoce que las actividades propuestas les permiten a los alumnos reflexionar y aprender para “apropiarse de la cultura y a su vez ir haciéndola propia” y, relaciona esto con los objetivos institucionales, refleja su interés por encontrar un vínculo entre uno y otro.

Un último fragmento que nos proponemos analizar refiere al vínculo entre la teoría y la práctica que puede establecer el Docente 12 a través del pensamiento postactivo (Jackson, Op. cit.):

«Dewey plantea que: “Los hechos y certezas que entran en la experiencia del niño y los que figuran en los programas estudiados constituyen los términos iniciales y finales de una realidad. Oponer ambas cosas es oponer la infancia a la madurez de una misma vida; es enfrentar la tendencia en movimiento y el resultado final del mismo proceso; es sostener que la naturaleza y el destino del niño se libran batalla”. Apoyándonos en esta idea podríamos decir que la propuesta abriría la puerta a unir estas dos realidades y no a enfrentarlas; permitiría que los alumnos se apropien de los conocimientos necesarios para poder alcanzar los objetivos planteados al unir las experiencias que los alumnos hayan tenido sobre este tema con las nuevas que se presentan ahora.» (Fragmento 4 – D₁₂)

En la instancia de reflexión hay un interés del docente por dar luz a la propia práctica a través de la voz de un autor, en este caso Dewey. De este modo pareciera que, a partir de la teoría y de esa voz “autorizada”, el Docente 12 puede clarificar lo vivido y darle sentido a la experiencia (Contreras, 2010). Entendemos que es ese espacio de reflexión, el que le permite captar la esencia del encuentro educativo y, en la unión entre la teoría y su práctica, percibe que el logro de los objetivos planteados debe pensarse uniendo los contenidos de las nuevas experiencias de los alumnos con las experiencias previas que ya hayan tenido.

En las narraciones presentadas detectamos que, cuando los objetivos se articulan con los propósitos de la enseñanza, éstos a su vez se entrelazan con los propósitos institucionales, y las experiencias son analizadas a través de teorías pedagógicas; las prácticas se contextualizan y enriquecen significativamente. Reconocemos a su vez que, por parte de los docentes, este es un contenido de análisis al que refieren una vez finalizada la cursada de la materia ARPE y del Postítulo y, en ese sentido nos preguntamos en qué medida las diferentes propuestas presentadas han contribuido a que puedan utilizar el conocimiento como una herramienta que les permite no sólo considerar los objetivos y los propósitos de enseñanza sino también analizarlos a través de diferentes teorías (Feldman y Palamidessi, 2001).

5. 2. 1. 2. Relación entre diferentes asignaturas

Los docentes refieren en sus relatos que otro aspecto relevante para planificar la enseñanza es la posibilidad de relacionar las diferentes materias. A modo de ejemplo transcribimos:

«Planificamos con las coordinadoras de nivel inicial y secundario un evento que involucrara a los tres niveles educativos, promoviendo tanto la comunicación entre áreas y grados como el fomento de la lectura placentera. Redacté una carta a todos los docentes que se enviará por mail, contándoles los objetivos, las actividades planificadas e invitando a todas las áreas a sumarse ya que la lectura atraviesa casi toda la dinámica escolar.» (Fragmento 7 – D₅)

En este caso, el Docente 5 explicita cada uno de los pasos que fue dando en el momento preactivo de la enseñanza (Jackson, Op. Cit). Afirma que la planificación de un evento que convoque a los diferentes niveles educativos promovió la comunicación de áreas y el desarrollo de la lectura placentera. Para esto, comparte con los demás docentes de su institución los objetivos de su proyecto y las actividades que se llevarán a cabo, al tiempo que los convoca a ser parte de la propuesta aseverando que pueden lograrlo porque la lectura es un eje vertebrador de todas las disciplinas. Pareciera entonces que para esta docente la buena enseñanza está ligada a la toma de decisiones reflexivas y razonadas y es esa reflexión la que le permite convocar a toda la comunidad (Domingo Roget, 2013).

Otra mención que explicitan los docentes en cuanto a la importancia de relacionar las asignaturas es la posibilidad de abordar un contenido desde distintas materias. Veamos cómo lo expresa el Docente 3

«Me pareció interesante porque relacionamos el área de Prácticas del Lenguaje con la de Ciencias Sociales. De este modo, a través del análisis del formato textual del folleto, su estructura y función, como así también de la producción personal de un folleto de la Provincia de Buenos Aires, relacionamos distintas áreas para conocer la provincia de Buenos Aires.» (Fragmento 6 – D₃)

Proponer el estudio de la Provincia de Buenos Aires de modo que los alumnos puedan establecer relaciones entre dos áreas distintas del curriculum pareciera, para este docente, una propuesta que permite la comprensión del contenido y la construcción del saber desde diferentes puntos de vista. En ese sentido identificamos que la buena enseñanza se relaciona con la selección de estrategias y la presentación de un contenido trabajado desde diferentes áreas propiciando la invitación a pensarlo desde distintas aristas y apropiarse del mismo (Camilloni, 2012).

En relación a la segunda instancia de selección y presentación identificamos que los docentes mencionan explícitamente que, en los procesos de integración del

conocimiento, es sumamente rico pensar una propuesta multidisciplinaria y para ello es necesario planificar actividades desafiantes que abarquen distintas áreas del curriculum. En un imaginario diálogo con Vygotsky, el Docente 6 analiza su práctica y reflexiona acerca de lo que él podría decirle sobre la misma:

«Valoro mucho de este trabajo la puesta en marcha de funciones mentales: desde la selección del material oportuno, la diagramación por parte de los alumnos del afiche (el cuidado del espacio, la selección de la tipografía) y la posibilidad de lograr la interrelación de las áreas de aprendizaje. El lenguaje en este trabajo cumple la función comunicacional desde la palabra y lo gráfico y, la necesidad de que ambos se conjuguen en la transmisión de un mensaje». (Fragmento 10 – D₆)

Creemos que en este fragmento, el diálogo generado con un autor, lo invita de algún modo a cuestionar su propia práctica para corroborar que la propuesta presentada permite al alumno poner en juego distintas funciones mentales, al tiempo que la clase se ve enriquecida por la interrelación que establece entre las áreas. En ese sentido, a través del análisis realizado sobre su práctica, el docente puede reconocer la riqueza de una propuesta que interrelaciona diferentes áreas de aprendizaje e involucra a los alumnos en una actividad desafiante que promueve a su vez la relación de aspectos distintos que se integran (palabra y gráfico). Además, esta propuesta de implicación (Litwin, 2011) es para los alumnos una oportunidad para trabajar juntos buscando alternativas y recorridos posibles según sus intereses y sus posibilidades. Es también una invitación a compartir el saber con los otros para poder construir juntos el conocimiento y producir intercambios que motiven a pensar, a dotar de sentido la construcción y a avanzar juntos. Un docente, a partir del pensamiento postactivo (Jackson, 1975) recupera esta concepción del siguiente modo:

«También cuenta la mirada del otro, el intercambio y la retroalimentación que supone el trabajo en equipo. Mejor aún, si estas propuestas están pensadas dentro de un todo integrador, que se relaciona de manera interdisciplinaria con otras áreas del conocimiento. Estoy plenamente convencida de que esta forma de trabajo tiene conclusiones altamente positivas.» (Fragmento 9 – D₄)

Como vemos, este fragmento da cuenta del interés del docente por presentar una propuesta en la que, a la vez que se intercambie e integre el conocimiento, la mirada y la voz del “otro” permita volver sobre la propia producción. Revaloriza la importancia de integrar las diferentes áreas partiendo de un trabajo en equipo, donde la mirada del otro, en conjunto con el intercambio y la retroalimentación que supone el trabajo con los demás, enriquece no sólo el ejercicio de la propia práctica sino también el aprendizaje que los alumnos pueden llevar adelante.

5. 2. 1. 3. Enseñanza en aulas heterogéneas

El siguiente criterio de selección que hemos identificado en los contenidos de las reflexiones refiere a la enseñanza en aulas heterogéneas. En ambas instancias de selección de la mejor práctica, los docentes explicitan en sus escritos que todos los alumnos son distintos y no acceden al conocimiento del mismo modo. En virtud de ello, advierten como necesario asumir un enfoque de enseñanza que contemple la pluralidad y, en sus narraciones mencionan como necesaria la presentación de una variada oferta de actividades que permitan a los alumnos seleccionar aquella que consideren como más apropiada para recorrer su camino hacia el conocimiento.

Veamos un pequeño ejemplo de esto:

«Mi experiencia me ha demostrado que el aprendizaje se facilita cuando hay un elemento lúdico y además este está íntimamente ligado con las emociones. Aprendemos con cada uno de nuestros sentidos, con nuestro cuerpo todo. El docente como facilitador del aprendizaje debe ayudar a sus educandos a encontrar cuál de todas es su mejor forma de aprendizaje y para ello debe ofrecer una gran variedad de actividades.» (Fragmento 12 – D₁)

Partiendo de su experiencia personal, el Docente 1 identifica que el trabajo con las emociones ligado a una propuesta de juego facilitan el logro del aprendizaje. Manifiesta que desde su postura, en su actuar profesional el docente debe ser “facilitador del aprendizaje” ofreciendo a los alumnos un abanico de actividades que lo ayuden a encontrar cuál es el mejor modo de construir su propio aprendizaje, procurando de este modo dar respuesta a la diversidad. A partir de nuestro análisis entendemos que la escritura reflexiva, en su función epistémica, le permitió a este docente posicionarse en uno de los polos en tanto ha podido “decir el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992). En ese sentido, identificamos que si bien en su producción recupera y utiliza tanto la información que tiene en su memoria acerca de la atención a la diversidad como las creencias e hipótesis que ha elaborado en relación a ella, su relato da cuenta del conocimiento que posee pero no hay evidencias de la elaboración un nuevo saber.

Otro docente, centrado también en la atención a la diversidad del aula, explicita la importancia de abordar el trabajo a partir de las inteligencias múltiples, pero sobre todo de hacer visible dicho abordaje, con el fin de que los alumnos no sólo puedan elegir sino que por sobre todo esa elección sea hecha con fundamento. Veamos cómo expresa sus ideas:

«En la escuela, trabajamos con el enfoque pedagógico de La Enseñanza para la Diversidad y quisimos enriquecer el camino que nosotras llevábamos recorrido. Uno de los objetivos de nuestro portafolio fue reflexionar sobre los vínculos posibles entre la Diferenciación y diferentes teorías

que tenemos en cuenta al planificar nuestras clases. Me basé en una actividad del libro *Differentiation in Action* (Dodge, 2005) para diseñar un cuadro con varias actividades de anclaje diferenciadas según estilo de aprendizaje. En este cuadro integré las Inteligencias Múltiples de Gardner y la Taxonomía de Bloom. Si bien todos los niveles de la Taxonomía de Bloom son importantes, elegí incluir los tres más altos para garantizar que los alumnos alcanzaran habilidades de pensamiento de mayor orden. Cada uno de los niveles propone varias opciones basadas en las Inteligencias Múltiples. Especifiqué la Inteligencia que predomina en cada opción, para que los alumnos pudieran identificarlas y tomar una decisión informada. Por cada nivel, los alumnos eligieron por lo menos un desempeño. (...) Esta práctica atiende a la diversidad al permitir a los alumnos elegir la manera de cumplir con los objetivos. Las diferentes opciones reconocen y abordan distintos estilos de aprendizaje. Así, los alumnos eligen de qué manera demostrar lo que saben y desarrollan autonomía y metacognición, al identificar de qué manera aprenden mejor y tomar decisiones de acuerdo con ello. De este modo, los alumnos se vuelven protagonistas de su proceso de aprendizaje y se responsabilizan por él.» (Fragmento 14 – D₁₃)

Advertimos que el relato del Docente 13, vislumbra de algún modo que la buena enseñanza está ligada a las buenas configuraciones didácticas (Litwin, 2000). En ese sentido, con la intención de promover el conocimiento, despliega su experticia y en el relato de su práctica da cuenta del diseño de una propuesta de enseñanza que se sostiene en una red que articula a la vez, sus conocimientos teóricos con la experiencia de aula que se propone llevar adelante. En el análisis del fragmento reconocemos además que para este docente el concepto de buena enseñanza está ligado al desarrollo de la metacognición que refiere a la capacidad de aprender a aprender y a regular el propio proceso de aprendizaje concepto que a su vez está íntimamente relacionada con la postura reflexiva (Litwin, 2000). Con la intención de profundizar nuestro análisis nos preguntamos entonces si hay relación entre la actitud que toma el docente en torno a la reflexión sobre su propia práctica y la invitación que le hace a los alumnos para que también reflexionen sobre sus modos de aprender. Advertimos que el docente ha iniciado un camino en torno a la práctica reflexiva y de este modo presenta a los alumnos una propuesta de trabajo que, como un modo de construir y mejorar su propio proceso de aprendizaje, también los convoca a la reflexión, propiciando una postura diferente frente a la adquisición de un saber. Lo analizado hasta aquí, sumado a la explícita intención del docente de “enriquecer su propio recorrido”, nos lleva a considerar que la escritura epistémica de su mejor práctica le ha permitido de algún modo “transformar el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992) en tanto y en cuanto en ella se visibilizan las relaciones que tiene entre el contenido conceptual y los pensamientos como así también los sentimientos que la experiencia le despertaron.

Respecto a la segunda instancia de presentación de las narraciones, en los relatos los docentes refieren a la necesidad de brindar propuestas que apelen a los diversos modos de apropiación del conocimiento. Comienzan a plantear, que la atención a la

diversidad, asumida con una postura transformadora (Jackson, 2002), es una propuesta que permite, atender la individualidad, hacer foco en cada uno y garantizar la igualdad de oportunidades. Veamos cómo lo expresa el Docente 14:

«Las aulas heterogéneas deben ser atendidas para facilitar el desarrollo de las potencialidades y garantizar la equidad en las oportunidades de los alumnos. El alumno debe ser autónomo, reflexivo, creativo, organizado y cooperativo. Según Perrenoud¹², si se brinda «la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades son desiguales, sólo es posible que mantengan la diferencia entre ellos y, acaso, que aumenten». Por tal motivo es necesario respetar la diversidad y reconocer la individualidad como factor primordial en el proceso de aprendizaje.» ¹² Perrenoud, P. La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid, Morata, 1990 (Fragmento 22 – D₁₄)

En esta nueva instancia de reflexión, los docentes presentan su apuesta a pensar en lo diverso para promover aprendizajes significativos de sus alumnos reconociendo la individualidad de cada uno de ellos. En ese sentido entendemos que para los docentes la noción de buena enseñanza está ligada a los diferentes modos que despliegan con el propósito de construir el conocimiento (Litwin, 2002).

Otro aspecto que identificamos en los nuevos fragmentos es la necesidad, como parte del oficio docente, de formar sujetos autónomos capaces no sólo de elegir sino también de justificar sus elecciones. Tomamos un ejemplo:

«Finalmente busco contribuir desde mi oficio a formar sujetos autónomos –desde la propuesta de enseñanza– ofrecerles alternativas para que puedan elegir y justificar sus elecciones en las tareas que les propongo, promover en ellos los interrogantes metacognitivos, es decir, la conciencia reflexiva sobre lo que ellos hacen y piensan, recorrer junto a los alumnos tanto las metas de aprendizajes como el sentido de las tareas que ofrezco, consensuar el encuadre del trabajo, utilizarlos espacios del aula para hacer grupos y las paredes para pegar los resultados de nuestras producciones, enseñar hábitos de estudio y de trabajo, proponer consignas adecuada en relación al trabajo demandado, considerar la autoevaluación con aprendizajes significativos, en términos de Ausubel “aprender significa construir sentido respecto de un objeto, de un procedimiento, de un evento” y capaces de aprender a aprender. Siguiendo a Tomlinson (2006:39): (...) en un aula diferenciada ocurren muchas cosas a cada hora de clase. (...) el docente piensa y planifica en función de «múltiples caminos hacia el aprendizaje» para diversas necesidades, y no en términos de lo normal y lo diferente (aulas heterogéneas a diferencia del aula homogénea).» (Fragmento 20 – D₁₀)

En este fragmento el Docente 10 expone su preocupación por desarrollar en los alumnos tanto la autonomía para poder elegir la estrategia que más se ajusta a su capacidad de aprender, como un espíritu crítico que les permita justificar las elecciones realizadas. Entrecruzando su relato con la mirada de distintos autores encuentra que un enfoque que contemple la diversidad de los estilos de aprendizaje permite el desarrollo de la autonomía en tanto cada uno puede elegir el modo que mejor contribuya a su acercamiento al conocimiento. La reflexión que realiza sobre el desarrollo de su práctica da cuenta de que para él, la normalidad está dada por pensar en las diferencias y por eso su propuesta prevé actividades que las contemplen, alejándose de la concepción de un aula homogénea. Pareciera que, en su afán de planificar la enseñanza dentro del enfoque

de aulas heterogéneas, los docentes conciben la buena enseñanza tanto desde el rol del docente como del alumno. En ese sentido, desde su rol buscan poner en juego los recursos que tienen aprovechando los espacios del aula; organizan las tareas a fin de poder dar multiplicidad de propuestas; y, atienden al desarrollo de las consignas de trabajo para que sean auténticas y significativas. Asimismo, sus relatos dan cuenta de que los alumnos participan activamente resolviendo situaciones, eligiendo su modo de aprender, organizando sus tiempos de trabajo, preguntando, reflexionando y desarrollando un aprendizaje autónomo (Fasce, 2007).

Por último, reparamos en la concepción de que para ellos hay una intención explícita de planificar una propuesta que contemple la diversidad y, por este motivo, la norma es proponer múltiples caminos hacia el aprendizaje. De este modo, con el propósito de generar un ambiente flexible de trabajo y desarrollar la autonomía de cada uno de sus alumnos, utilizan una variedad de estrategias de enseñanza, foco en el que nos detendremos a continuación.

5. 2. 1. 4. Estrategias de enseñanza

Al momento de realizar la justificación de la elección un aspecto que relacionan con la explícita intención de abordar la diversidad en el aula es la selección de estrategias de enseñanza. Al respecto se detienen en el impacto de las mismas y la incidencia que tienen en relación con el aprendizaje alcanzado por los alumnos. Respecto a la primera instancia, cinco de los docentes refieren a ello de alguna manera. En algunos casos no lo nombran directamente con ese concepto; suponemos que quizás esto tenga que ver con el momento en que realizaron la elección dado que para ese entonces aún no habían cursado la materia “Estrategias de Enseñanza” que propone el plan de estudios del Postítulo. Por ejemplo, un docente relata:

«La práctica se llevó a cabo en el aula, en grupos de cuatro integrantes, con mi asistencia para anunciar los pasos a seguir en este proceso de investigación para saber más. Algunas de mis intervenciones han sido las siguientes:

- Preguntar cómo hacer para encontrar la información en una enciclopedia con tantas páginas “¿buscamos hoja por hoja?” (Uso del índice o sumario).
- Un grupo debía investigar sobre perros domésticos, y les di un libro que informaba sobre lobos, “¿dónde dice perros?” (lectura de epígrafes o títulos).
- ¿Puedo investigar en este libro sobre los leones? (El rey León) ¿Por qué?» (Fragmento 24 – D₂)

Identificamos que el Docente 2 propone una estrategia de enseñanza que promueve el desarrollo cognitivo y la asimilación de conceptos. Recupera en su relato la importancia del desarrollo de un modelo de investigación que implementará en el aula a través de un trabajo en grupos. Pareciera además que en la fase activa del proceso, es decir durante el desarrollo de la clase, es capaz de explicitar las decisiones que va tomando en tanto que a partir de la descripción de las intervenciones explicitadas con la intención de gestionar los aprendizajes especifica que en cada momento los alumnos contaron con su acompañamiento. Creemos que de algún modo el docente pone en palabras sus “teorías en uso” en tanto describe su actuar y las acciones que gobernaron su conducta en el hacer; manifestada, en este caso, a través de su asistencia a los alumnos (Argyris y Schön, 1974).

Otros docentes, valorizando la importancia de llevar adelante un enfoque didáctico que permita la indagación para la construcción del conocimiento, mencionan en su primera elección la implementación de estrategias que apuntan a promover la acción práctica. Consideremos dos ejemplos que hacen referencia a ello:

«La elección de la “mejor práctica” ha sido una tarea compleja, en la que tuve que buscar qué fue lo que hizo de la misma una clase meritoria de analizar y compartir. (...) Junto con la otra maestra de 1º, planificamos la enseñanza desde un enfoque lúdico y a través de proyectos, para hacer que el aprendizaje sea lo más significativo y entretenido posible.» (Fragmento 28 – D₉)

«Al dar la clase a los alumnos, pude cumplir con cada una de las pautas fijadas; creo que los buenos resultados se debieron a que las partes de la clase y actividades planificadas fueron muy bien pensadas y argumentadas, pensando en los métodos de indagación e investigación científica. El plan de clase propuesto refleja el enfoque didáctico por indagación antes planteado porque:

- Se pone a los alumnos en contacto con el mundo de los fenómenos, dándoles oportunidad de adquirir experiencias por sí mismos.
- Pudieron explorar, interactuar con situaciones y objetos que les despertaron preguntas.
- Formularon hipótesis, interpretaron datos, construyeron conceptos y adquirieron competencias.
- Modificaron conductas y adquirieron experiencias que pueden ser aplicables a nuevas situaciones de la vida diaria.” (Fragmento 25 – D₄)

Estos docentes, en sus análisis recuperan tanto la necesidad como la riqueza de que los alumnos exploren, se formulen preguntas en torno al conocimiento e interactúen con los objetos y con las situaciones propuestas. Consideran como importante la modificación de conductas y la invitación a vivir experiencias que puedan ser aplicables a otras situaciones de la vida diaria. Proponen que el uso de preguntas se instale en el aula a modo de búsqueda del saber y seleccionan como estrategia el enfoque lúdico desde el trabajo por proyectos. En ese sentido advertimos que las referencias a esta cuestión en torno a la enseñanza podrían dar cuenta de que los docentes, asumiendo una postura transformadora (Jackson, 2002), seleccionan estrategias que promueven aprendizajes significativos y centran sus enseñanzas haciendo foco en el alumno, al

proponerles un desempeño activo. Las fundamentaciones de sus relatos en torno a las estrategias seleccionadas dan cuenta del conjunto de decisiones tomadas por ellos para promover la enseñanza, describen cómo enseñan y tienen en cuenta qué se quiere que los alumnos comprendan, por qué se quiere eso y también para qué se lo quiere (Anijovich, Cappelletti, Mora & Sabelli, 2009).

Cabe aclarar además que, en las narraciones que se recuperaron en torno a las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes, algunos fragmentos refieren a la importancia del trabajo en grupo. Este aspecto específico se desarrolló más profundamente en la segunda instancia de selección y presentación.

Veamos a continuación un fragmento de un docente que explicita lo dicho anteriormente:

«Primero y principal quiero destacar el aspecto colaborativo de esta actividad. Uno de los autores que destaca la importancia del aspecto social del aprendizaje es Vigotsky. En *El aprendizaje pleno*, Perkins hace una crítica a la escuela donde «el alumno funciona en solitario. Se supone que debe aprender solo, aunque haya varios alumnos a su alrededor. Se supone que debe pasar la mayor parte del tiempo leyendo y escuchando en lugar de interactuar». (2010:205). Los beneficios del trabajo en grupo son muchos. Anijovich, Malbergier y Sigal (2007) afirman que cuando un grupo trabaja en forma colaborativa:

- Los alumnos se esfuerzan e intentan superar sus resultados individuales para maximizar el trabajo grupal;
- Cada miembro del grupo asume su responsabilidad y estimula a los demás a cumplir con las tareas asignadas;
- Los integrantes del grupo se brindan ayuda, aliento y respaldo, necesarios para un buen rendimiento colectivo;
- El grupo, como un todo evalúa los logros y las dificultades y acuerda cuál será la mejor manera de garantizar un buen aprendizaje;
- Todos los integrantes comparten la fijación de metas, normas y modos de funcionamiento;
- La comunicación interpersonal es fluida y genera confianza mutua para expresarse, intercambiar opiniones y ocuparse de los conflictos;
- En la medida en que todos los miembros evalúan y revisan la gestión del equipo es posible introducir modificaciones.

Los Literary Circles permiten a los alumnos trabajar colaborativamente, aprender con y de otros.»
(Fragmento 39 – D₁₃)

A priori, en su narración el Docente 13 recupera los beneficios del trabajo en grupo y la importancia que el aspecto social tiene para el aprendizaje. Analizando su práctica a través de la mirada de diferentes autores busca encuadrar su propuesta dentro de la estrategia de aprendizaje colaborativo advirtiendo que la misma propicia el buen aprendizaje. En sus palabras se vislumbra la intencionalidad de compartir las tareas y afirma que los alumnos trabajarán de modo colaborativo aprendiendo no sólo con los otros sino también de los otros. Nos preguntamos, a modo de profundización del análisis, si este docente es también capaz de cuestionarse si todo trabajo en grupo implica un trabajo colaborativo. En ese sentido, en torno a las estrategias de enseñanza llevadas a la práctica y a la implementación de trabajos en grupo para iniciar un trabajo

colaborativo, encontramos que al momento de narrar las prácticas los docentes se involucran nuevamente en un posible juego de discusión entre sus “teorías en uso” y la visualización de las mismas como “teorías adoptadas” (Argyris y Schön, 1974). Es decir que enuncian sus teorías en uso para verbalizarlas en la descripción de la clase llevada adelante y poder darles forma y las recuperan como teorías adoptadas tomando la representación de lo que resultó conveniente hacer.

Otro aspecto que resulta del análisis del material recogido es la vinculación que establecen entre las estrategias de enseñanza seleccionadas (trabajo colaborativo, enseñanza centrada en la indagación, enseñanza centrada en proyectos, uso de preguntas, enseñanza centrada en resolución de situaciones problemáticas), la postura del docente y su relación con la promoción de aprendizajes significativos por parte de los alumnos. Observemos cómo un docente se plantea este aspecto:

«Dewey desarrolló una teoría del conocimiento que destacaba la necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que éste se convierta en conocimiento. En otras palabras, para que los alumnos “aprendan” es necesario que “hagan”, que “apliquen” lo que se les está enseñando. En relación a este punto si bien la clase estuvo planificada con el propósito de que los alumnos vayan adquiriendo mayor autonomía y puedan aplicar sus bagajes previos para de a poco llevar a cabo la tarea propuesta, considero que se los podría haber involucrado aún más y esto es lo que tendré en cuenta en los cambios propuestos más adelante.

Dewey explica cómo aprendemos mediante el enfrentamiento con situaciones problemáticas. De esta manera, el pensamiento se percibe como un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia y el conocimiento sería la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas. Y en este sentido, creo que es donde todavía nos encontramos lejos en la educación: en ofrecerles a nuestros alumnos situaciones problemáticas de aprendizaje. Solemos ofrecer actividades previamente organizadas que no suelen reflejar desafíos por parte de los alumnos, simplemente aplicar lo que nosotros les solicitamos. ¿Pero cuán diferente sería si en las clases se plantearan situaciones que ellos tengan que resolver? Creo que aquí, reside la diferencia y el desafío más importante para nosotros como docentes.» (Fragmento 35 – D₈)

Como podemos identificar en este fragmento, para el Docente 8 la selección de las estrategias influye en el tipo de aprendizaje que busca desarrollar en sus alumnos. A su vez se plantea, como parte del oficio docente, el vínculo que se establece entre su propósito como docente, los objetivos para el alumno, el tipo de aprendizajes que promueve y las estrategias de enseñanza que lleva a la práctica. En esa línea reparamos que para que esto pueda producirse y el vínculo sea estudiado y las propuestas estén vinculadas, es necesario que el docente asuma una postura transformadora que por un lado permita una reflexión preactiva para pensar previamente la enseñanza y por el otro, con posterioridad a la misma, propicie un espacio para la reflexión postactiva a fin de repensar la clase y analizarla con la intención de mejorarla (Jackson, 1975; 2002). A su vez, identificamos que en este caso, el docente asume que la buena enseñanza está ligada a encontrar el sentido y el para qué del hacer, y que luego de llevarlo a la práctica

es capaz de recuperarlo de modo reflexivo para pensar en mejoras futuras (Anijovich y Mora, 2010).

5. 2. 1. 5. Evaluación de los aprendizajes

Otro criterio de selección que expresan los docentes se relaciona con la evaluación. Cabe aclarar que la consideración del mismo aumenta más en la segunda instancia y suponemos que esto se debe a que al finalizar el Postítulo los docentes ya han cursado la materia “Evaluación de los Aprendizajes”. Estableciendo una posible relación con el apartado referido a la enseñanza en aulas heterogéneas, algunos docentes han mencionado la necesidad de ofrecer múltiples formatos de evaluación para que los alumnos puedan escoger aquél que consideren más adecuado para sí mismos. De este modo, uno de ellos menciona:

«Así como los estudiantes difieren en su medio preferido de demostrar lo que aprendieron, ofrecer múltiples y diversos tipos de evaluación aumenta la oportunidad de que hagan uso de sus fortalezas y la probabilidad de que obtengan buenos resultados.» (Fragmento 41 – D₁₄)

A la luz de lo analizado reconocemos que nuevamente por un lado se propicia la autonomía del alumno para elegir y por el otro, se evidencia la intencionalidad del docente de brindar una multiplicidad de herramientas que lo inviten a ser partícipe de la construcción del saber. En ese sentido, identificamos que para algunos docentes, la práctica de evaluar, también exige tomar decisiones conscientes, racionales y reflexivas que se emparenten con las buenas prácticas de enseñanza (Domingo Roget, 2013). De ese modo presentan evaluaciones alternativas que enfatizan las fortalezas de los alumnos a través de la resolución de consignas auténticas y significativas, admiten los diferentes estilos de aprendizaje y consideran los distintos niveles de cognición.

Uno de los docentes en su primera presentación ha elegido como buena práctica una situación de evaluación. La selección responde por un lado a la contradicción que se le presentaba entre la práctica de enseñar y la de evaluar y por otro, a la riqueza de presentársela a los alumnos como un trabajo integrador. Veamos su justificación:

«Decidí tomar como mi mejor práctica una situación de evaluación en el área de Ciencias Sociales de 4° año de la escuela primaria, la razón es que considero el tema evaluación un aspecto contradictorio entre las prácticas áulicas. Fue por este motivo que frente a la necesidad de realizar la evaluación de mitad de año donde los alumnos debían abordar los contenidos más importantes de casi medio año pensé en un trabajo integrador a través de un folleto turístico. [...] Antes de comenzar la elaboración les entregué la siguiente hoja en la cual ellos conocían el objetivo de la evaluación y podían aportar seleccionando opciones cómo les había resultado este trabajo a cada

uno y finalmente la evaluación que como docente realicé del trabajo final. [...] Para mí fue muy rico porque la situación de evaluación continuó en una nueva instancia de aprendizaje muy significativa.» (Fragmento 40 – D₃)

En el texto reconocemos que el Docente 3, partiendo de la reflexión sobre su modo de enseñar, cuestiona fuertemente sus prácticas de evaluar y busca una propuesta que permita un acercamiento a su modo de enseñar. Al decir que “el tema de la evaluación es un aspecto contradictorio entre las prácticas áulicas”, suponemos que comienza a hacer propia la idea de que “la evaluación debe ser coherente con el proceso de enseñanza” (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004: 64) y por ello se propone desarrollar un instrumento de evaluación que permita abordar una multiplicidad de contenidos de un modo integral. Se advierte que este docente busca alejar el proceso de evaluación de una mirada instrumental y acercarlo a una instancia que promueve la puesta en juego de procesos cognitivos que habilitan la gestión de los aprendizajes. De este modo, la planificación de un trabajo organizado y secuenciado con claridad para los alumnos de los objetivos de la evaluación, la propuesta de una instancia de autoevaluación y otra de evaluación por parte del docente se emparentan con el concepto de evaluación auténtica que propicia una instancia más de aprendizaje.

Continuando con lo expresado anteriormente, en la segunda instancia de reflexión presentada por los docentes, se vislumbra un mayor interés de ellos por proponer evaluaciones auténticas. Uno de ellos menciona:

«Elaborar este producto (la enciclopedia) permitió a los alumnos transitar por cada una de las etapas que conforman el proceso de elaboración de un texto informativo. La explicación a terceros (preescolares) sobre el desarrollo de las actividades realizadas en cada una de las etapas, puede constituir una muy buena situación de evaluación. Los alumnos deberán poner en palabras (apoyadas por las imágenes del producto final) las estrategias utilizadas para desarrollar la enciclopedia. Este trabajo de metacognición revela dichas estrategias y permite al docente recoger información sobre lo que aprendió y lo que aún queda por trabajar. Esta instancia de trabajo se enmarca dentro del concepto de evaluación auténtica porque permite observar los desempeños de los alumnos. [...] “Los tipos de comprensión se revelan en los desempeños. Cuando los alumnos muestran cómo están utilizando su conocimiento en distintos contextos, pueden dar cuenta de lo que están haciendo y pueden formularse preguntas, entonces se obtiene información sobre sus maneras de comprender más profundas, y se evita confundir aprendizaje con repetición mecánica o rígida de conceptos.”» (Anijovich & Gonzalez 2012:13) Evaluar para comprender. Conceptos e instrumentos. Aique (Fragmento 42 – D₂)

En el análisis se reconoce la intención de presentar una evaluación auténtica y por ello el Docente 2 propone un formato distinto al tradicional. La práctica en sí misma se presenta como una nueva propuesta que permite evaluar el desempeño de los alumnos a partir de la observación y la valoración de lo que demuestran que saben hacer, pensar y resolver. A su vez, los convoca a realizar un trabajo de metacognición que le permite

reconocer lo que el alumno aprendió y lo que aún es necesario aprender. Lo expuesto nos permite pensar que al parecer la buena enseñanza está vinculada coherencia con la planificación que se hizo y con lo que se va a hacer (Fasce, 2007).

En línea con lo anterior registramos que aparecen interrogantes al momento de pensar la evaluación y la búsqueda por lograr que la misma se acerque a la práctica de enseñanza llevada adelante. Veamos dos ejemplos de lo dicho:

«El trabajo en grupo favorece los procesos de aprendizaje por el nivel de colaboración que ofrecen, pero al mismo tiempo me dificultaba el trabajo evaluativo, no sabía hasta qué punto había trabajado cada alumno en particular, hasta dónde alguno de ellos no había ocultado su inactividad detrás de la producción de un compañero. A la vez, como describe Camilloni en «evaluación significativa» algunos de mis alumnos preferían trabajar solos, ya sea porque se veían afectados en sus evaluaciones al compartirlas con sus compañeros o simplemente por no querer hacerlos partícipes de su éxito. Aquí me pregunto, ¿Debo obligarlos a la colaboración teniendo en cuenta que una de mis intenciones es desarrollar su espíritu solidario y participativo? Camilloni propone por ejemplo “asignar trabajos breves primero en grupos, luego en parejas y finalmente individuales que pueden ser evaluados en la misma clase”. Hacer evaluaciones analíticas (dividir la calificación entre los diferentes aspectos del producto) y holísticas (calificación global de la producción). Haciendo una combinación entre ambas para todos los miembros del grupo o diferenciarla para cada uno de sus integrantes (Camilloni, 2010). También podría promediarse la calificación del grupo con la individual para cada alumno.» (Fragmento 45 – D₂)

“El cuestionario que completaron al finalizar la actividad autoevaluando su participación en el grupo alimenta la autonomía y metacognición en los alumnos, promoviendo el aprendizaje cooperativo.» (Fragmento 38 – D₁₁)

En los escritos reconocemos que los docentes, en concordancia con sus propuestas de enseñanza, deciden realizar en la instancia de evaluación trabajos colaborativos. En sus relatos identificamos una vez más la buena enseñanza está ligada a la coherencia entre los modos enseñanza y de evaluación e identificamos en correspondencia con la teoría de enseñanza, una actitud abierta frente a la práctica de evaluar. Además, en las prácticas los docentes proponen a los alumnos modos alternativos de evaluación que también articulan el trabajo en grupo, utilizan diferentes instrumentos y estrategias que les permiten autoevaluarse y al momento de tomar decisiones sobre la calificación se cuestionan sobre los modos en que deben realizarla. De esta forma, sus buenas prácticas de enseñanza se articulan también con buenas prácticas de evaluación en tanto las mismas no presentan sorpresas para los alumnos, son valoradas de forma integral y enmarcadas en situaciones naturales de enseñanza (Litwin, 2008).

Lo anteriormente planteado permite advertir la eficacia que tiene la reflexión sobre la práctica al presentarse como una herramienta que permite a los docentes cuestionarse los modos en que abordarán tanto la instancia de enseñar como la de evaluar. Lo analizado hasta aquí permite reconocer que cuanto más reflexionan los docentes y comienzan a dialogar con los distintos autores, no sólo encuentran respuestas

a sus interrogantes sino que además comienzan a proponer mejoras en sus prácticas. Aun teniendo en cuenta que las segundas presentaciones conforman un trabajo final que forma parte de una evaluación y que por lo tanto, la reflexión puede estar sesgada por la necesidad de aprobar advertimos que el Postítulo y la materia ARPE tienen un gran efecto reflexivo en los docentes.

5. 2. 1. 6. Desempeño del alumno

En sus relatos los docentes refieren como un criterio de selección el desempeño del alumno y a su rol frente al proceso de aprender. Consideran como buenas prácticas aquellas en las que las propuestas presentadas despertaron el interés de los estudiantes y pudieron al mismo tiempo desempeñarse activamente. Veamos un ejemplo de esto a través de las palabras del Docente 9:

«En todo momento, la respuesta de los niños fue increíble. Se reían, participaban activamente y estaban muy involucrados con las actividades propuestas. La elección del tema del proyecto nuevo (dinosaurios) fue también elegido adrede, conociendo los intereses y gustos de mis alumnos.» (Fragmento 52 – D₉)

En este fragmento identificamos que la buena enseñanza está ligada a la elección estratégica de un tema que despertó el interés de los alumnos y promovió tanto la interacción como su participación activa. Los alumnos, entusiasmados con la propuesta, vivenciaron su clase en un ambiente que también contribuyó a sus aprendizajes. En ese sentido, la buena enseñanza está orientada por los principios pedagógicos que aluden tanto a las propuestas de actividades como al clima afectivo favorable (Camilloni, 2012).

Veamos otro ejemplo del Docente 13, quien en concordancia con el anterior, explicita el interés de los alumnos por la propuesta presentada:

«Los alumnos se mostraron motivados y comprometidos con el trabajo, y trabajaron con responsabilidad y dedicación. Los productos demostraron comprensión de lo leído y dominio de las habilidades requeridas.» (Fragmento 55 – D₁₃)

En este fragmento que el docente es capaz de reconocer el interés evidenciado a través de la motivación y el compromiso de los alumnos con la tarea llevada adelante con responsabilidad y dedicación. Además, a través de los productos, reconoce que han sido capaces de comprender lo leído y dominar las habilidades requeridas. En ese sentido, el docente avanza en el análisis de su propuesta y en su relato recupera evidencia que da cuenta de lo dicho.

También en esta instancia de presentación, los docentes recobran la importancia de las actividades de aprendizaje propias del estudiante. Presentamos, a continuación, un fragmento del Docente 2:

«Considero que esta práctica ha sido buena, porque trabajamos con textos informativos específicos, distintos de los libros escolares, donde no sólo se aprendieron conceptos sobre la diversidad animal, sino que también se adoptaron prácticas propias del estudiante, a saber:

- Seleccionar el material de acuerdo al propósito.
- Leer, no sólo las imágenes, sino epígrafes durante la búsqueda.
- Guardar la información (uso de señaladores)
- Comparar lo seleccionado.
- Tomar nota.
- Exponer y argumentar.» (Fragmento 47 – D₂)

El docente enuncia en el relato habilidades propias del estudiante tales como selección de material, lectura de diferentes soportes, comparación, toma de apuntes, exposición y argumentación. Creemos que estas habilidades, interrelacionadas entre sí pueden ser un “invitación a pensar”, característica distintiva de la buena enseñanza (Camilloni, Op. cit).

Tal como en apartados anteriores podríamos profundizar el análisis preguntándonos por qué las referencias a este criterio, en esta primera instancia de presentación, aluden solamente a aspectos positivos y se correlacionan con el nivel de reflexión superficial propuesto por Larrive. Reconocemos que en los fragmentos presentados si bien la mirada de los estudiantes es tenida en cuenta, las creencias propias en relación a las buenas prácticas están fundamentadas exclusivamente en evidencias recogidas en las prácticas.

Adentrándonos en el análisis de la segunda instancia de presentación, en primer lugar hemos identificado que en algún pasaje de sus narraciones la mayoría de los docentes menciona el desempeño del alumno como un criterio de selección. Lo relevante de esta nueva oportunidad de volver sobre la práctica es la postura reflexiva con que se posicionan al momento de mirarla. Veamos cómo refiere a esto el Docente 4:

«Haber tenido que seleccionar la mejor práctica me llevó a reflexionar acerca de las condiciones que la misma debía reunir para ser considerada como tal. Identificar en ella una problemática significativa para llevar al aula, que le permitiera a los alumnos experimentar, comparar, interactuar y conceptualizar sobre dicho conocimiento.» (Fragmento 59 – D₄)

En este fragmento reconocemos que la reflexión está ligada al reconocimiento de las condiciones que debe reunir una clase para ser considerada como la mejor. Y es en esa reflexión en la que se identifica al trabajo de los alumnos y a la interacción entre ellos que surge a partir de la presentación de una problemática significativa. Un nuevo aspecto que reconocemos en este fragmento es que la escritura personal y reflexiva se

presenta como la forma de volver la mirada hacia uno mismo y hacia la propia práctica desde una postura que no sólo no abandona la indagación sino que además propicia la búsqueda y la comprensión del sentido en que las situaciones han sido vividas. En ese sentido, el pensamiento es modelado por la experiencia a partir de la interpelación (Contreras, 2010).

En segundo lugar reconocemos que a partir del análisis de sus clases, en el cruce con la teoría de distintos pedagogos, algunos docentes comienzan a valorar, a interrogarse y a cuestionar su práctica desde la interacción de los alumnos con las actividades, los contenidos y el uso de la comunicación social en el aula y es esa reflexión la que los impulsa a pensar propuestas de mejora. Veamos cómo lo expresan los Docentes 5 y 6:

«Desde la mirada de John Dewey rescato, esencialmente, cómo esta práctica logró incorporar los temas de estudio en la experiencia, y fomentó la participación activa y en colaboración de los diferentes actores involucrados en la escuela, alentando la construcción del espíritu social, el sentido democrático que se impone sólo reflejándolo en la práctica. Creo, sin embargo, que podría haberse complementado involucrando a todo el resto de la comunidad educativa que quedó fuera del proyecto, así como a los alumnos que participaron más pasivamente.» (Fragmento 60 – D₅)

«Vygotsky valora de mi práctica la intención de la interacción social en la búsqueda de la construcción de un saber. Se pregunta cuán partícipe es el alumno el organizador de su propio aprendizaje. Sugiere una mayor frecuencia en las actividades de interacción social que apunten a la construcción de saberes.» (Fragmento 62 – D₆)

En estos nuevos fragmentos reconocemos un interés explícito por la interacción de los alumnos no sólo con el objeto de conocimiento sino también con otros sujetos actores de la escuela (alumnos, docentes, familias) logrando así la interacción social donde las acciones de uno afectan de algún modo las del otro. En ese sentido, uno de los docentes se cuestiona por un lado, cómo lograr que toda la comunidad se sienta convocada a la propuesta y, por el otro cómo involucrar a los alumnos que participaron más pasivamente. Advertimos nuevamente que la reflexión sobre la experiencia vivida, en el cruce con diferentes teorías, les permite a los docentes repensar sus experiencias no sólo para poder valorar lo alcanzado a su vez para poder pensar en propuestas de mejora. En ese sentido, si bien en esta nueva instancia de análisis revalorizan las prácticas atendiendo al desempeño que los alumnos tuvieron en ellas, aparecen también algunos interrogantes acerca de cómo lograr que todos se involucren activamente y se reconoce la necesidad de generar más propuestas de actividades que promuevan la interacción social para la construcción de saberes. Creemos, de este modo, que en sus escritos los docentes recuperan de algún modo la concepción de la buena enseñanza dado que parten de lo que hicieron y se plantean preguntas y propuestas para mejorarla

(Anijovich & Mora, 2010). A su vez reconocemos que los fragmentos seleccionados dan cuenta de una mirada retrospectiva de la práctica que los impulsa a rescatar aquello que sirve y descartar aquello que no ha sido útil.

Por último, y a diferencia de la primera instancia de presentación, identificamos que en esta propuesta los docentes no sólo se centran en los aspectos positivos sino que se cuestionan con fines de mejora. En estas nuevas narraciones, la mayoría de ellos han alcanzado el nivel de reflexión pedagógica en tanto analizan la relación entre las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos; muestran una genuina curiosidad acerca de la eficacia de sus prácticas; examinan el impacto de las propuestas de trabajo en el aprendizaje de los alumnos y se muestran comprometidos con el aprendizaje continuo y la mejora de su práctica (Larrive, 2008).

5. 2. 1. 7. Emociones y sentimientos

Para finalizar con el eje referido a los *Criterios de selección* nos detendremos en el foco Emociones y sentimientos al que aluden los relatos de los docentes. En la primera presentación identificamos que tres de los docentes lo manifiestan tanto desde las emociones como desde los sentimientos que las clases despertaron en ellos o en sus alumnos. Mencionan la satisfacción que les produjo la puesta en práctica de la misma, e incluso, en algunos casos sobreponen el sentimiento por sobre la acción pedagógica. Así lo expresa por ejemplo el Docente 8:

«No sé si esto fue una verdadera práctica docente, pero de algo estoy segura: los dos nos fuimos felices; él con su álbum del hombre araña arreglado, la tarea de sus cuadernos completa y yo convencida de que la docencia era lo mejor que me había pasado.» (Fragmento 74 – D₈)

El análisis del fragmento nos permite reconocer que ante las necesidades del alumno aparece un docente que se dispone con escucha atenta y pone en juego su emoción y afectividad para poder brindarle una respuesta que calma la angustia inicial y despierta el deseo de cumplir con la tarea propuesta. En este caso, se visibiliza que se prioriza la construcción de una relación de confianza y seguridad que pone el acento en lo que ocurre entre el alumno y el docente. De este modo, el alumno al sentirse cuidado en su sentir puede disponerse a la acción y completar su producción y el docente, al preguntarse por el sentir de su alumno logra dedicarse a enseñar (Casassus, 2007).

En línea con lo anterior otro docente expresa:

«No interesa cuán buena fue la actuación o si alguno se olvidó alguna frase o pronunció mal una palabra, lo que sí considero importante es el entusiasmo con que todos nos embarcamos en el proyecto y la satisfacción que todos sentimos por la tarea cumplida.» (Fragmento 70 – D₁)

En este caso, el Docente 1 centra la atención en el entusiasmo que todos pusieron al trabajar y la satisfacción que alcanzaron por la tarea realizada. El escrito, cargado de emocionalidad, se aleja de una clase centrada en la disciplina para despertar el entusiasmo que propicia el aprendizaje. Otro docente también expresa su preocupación por lograr un clima de confianza que permite la construcción de un aula afectiva. Veamos cómo se pronuncia:

«En la última actividad propuesta, es decir en las manualidades, también interactué con ellos, incentivándolos a hablar en Inglés más libre y espontáneamente. El clima era tan ameno que ellos en ningún momento se sentían expuestos o temerosos al intentarlo. Por el contrario, no dudaban en pedir ayuda cuando lo necesitaban y se reían de sus propios «errores» al expresarse.» (Fragmento 75 – D₉)

En este caso, el Docente 9 hace mención al clima ameno que se logró en el aula a partir de la actividad propuesta y de sus intervenciones. En sus ideas expresa que ello permitió que los alumnos pudieran expresarse, solicitaran asistencia y se rieran de sus propios errores. En ese sentido, las emociones vuelven a tomar un papel central en el aprendizaje en tanto “cuando los alumnos están en la confianza, se sienten en seguridad y se reduce el miedo, lo que les permite ser más como ellos son en su originalidad y pueden abrirse a la participación en clase sin temor a los errores” (Casassus, Op. cit., 237).

En esa misma dirección, reconocemos que, tal como lo plantea Camilloni (2007), los relatos dan cuenta de que para los docentes la buena enseñanza está ligada al clima afectivo del aula. En ese sentido, tanto la cordialidad como las interacciones amables, ligadas a la necesidad de una clara apertura de pensamiento y el reconocimiento de los aciertos y los aportes individuales de cada alumno para promover confianza y creatividad, necesitan ser desplegados en un ambiente alegre que debe estar presente en cada práctica.

Por lo expuesto suponemos que para los docentes enseñar y aprender son procesos en los que las emociones juegan un rol muy importante e ineludible. Por ello creen necesaria una perspectiva que integre las teorías cognitivas del aprendizaje con las socioemocionales. Identificamos, a través de sus escritos, que no se puede aprender ni se puede transmitir ningún concepto o valor si no hay emoción, si el corazón del alumno y del docente no queda tocado y trasciende el saber.

Avanzando con el análisis y en línea con lo anterior, en la segunda instancia los docentes también hacen alusión a las emociones como indispensables para producir saberes. Veamos cómo recupera esta idea uno de ellos:

«Educar a través de las emociones es una tarea de todos los días. Simplemente cuando la elegí, no pensé si era la mejor, sí fue muy importante quizás porque en un grado tan chico como es un primer año (grado que tuve en muchas oportunidades) el cuento, el relato, lo fantástico de las emociones, etc, parecen estar más presentes. Me hace pensar mucho en la frase de Howard Gardner (A disciplined Mind) “Nuestra misión como docentes consiste en crear un entorno educacional estimulante, placentero y desafiante donde nuestros alumnos puedan aprender, recordar y hacer uso de las experiencias con las que hayan tenido una fuerte, idealmente positiva, conexión emocional”. Esta práctica fue un buen reflejo de esto...» (Fragmento 79 – D₈)

El Docente 8 en el relato deja entrever su especial interés por crear situaciones en las que los alumnos puedan vivir experiencias emocionales positivas, acercando también sus ideas a la concepción de que una práctica es buena cuando también se atiende al clima del aula (Camilloni, Op. cit). En ese sentido, las neurociencias también han demostrado que las emociones positivas tales como la apertura, el entusiasmo, el gusto y la esperanza por aprender son emociones que favorecen el aprendizaje; es por ello que en educación es necesario abordar el trabajo “desde” y “con” las emociones (Cassasus, Op. cit).

En esa misma dirección, el Docente 10 considera que atender la dimensión emocional es esencial para que suceda el aprendizaje. Veamos cómo se expresa:

«A la hora de tomar decisiones, los indicadores que tengo en cuenta son los conocimientos y las experiencias que ellos tienen, considerando que la dimensión emocional es el motor del aprendizaje. En términos de Casassus “uno de los requisitos fundamentales hoy en día es el ponerse en el lugar del otro, poder conectarse emocionalmente. Si eso no está contemplado en la educación, no ocurre nada; si no está unido con el sistema emocional del otro, este otro no va a aprender nada. El aprendizaje depende de las emociones”» (Fragmento 80 – D₁₀)

Para este docente la idea de pensar una propuesta educativa se liga a poder ponerse en el lugar del otro para conectarse con él emocionalmente. Y es desde este lugar de la empatía desde donde toma decisiones para llevar adelante su práctica. A priori, tanto el pensamiento preactivo como el postactivo (Jackson, 1975) sobre su práctica le permiten identificar que para él la toma de decisiones es guiada por lo que los alumnos traen en términos de conocimientos y experiencias dado que, partir de ese lugar, le permite conectar con las emociones concibiendo que son estas el motor del aprendizaje. En ese sentido, los relatos analizados dan cuenta del especial interés que los docentes tienen por atender a la dimensión emocional en sus buenas prácticas de enseñanza.

5. 2. 2. Interpelación como sujeto de enseñanza y sobre su propia práctica

En este segundo eje de análisis hemos agrupado aquellos aspectos a los que aluden los docentes y que refieren por un lado, a las reflexiones que hacen sobre sí mismos en tanto sujetos de enseñanza y por el otro, sobre las inferencias y preguntas que se hacen en el ejercicio de su rol. Es decir que analizaremos el proceso de “reflexión sobre los sistemas de acción” (Perrenoud, 2004) en tanto los docentes comienzan a considerar su propia formación, sus características como docentes y el trabajo que llevan adelante en la práctica.

5. 2. 2. 1. La práctica del ser docente

Algunos docentes reflexionan sobre el rol en sí mismo y lo que éste les genera. Otros, también posicionados desde el rol que desempeñan, recuperan reflexiones sobre la planificación considerándola a través del pensamiento preactivo y del postactivo (Jackson, 1975).

A continuación presentamos un fragmento que representa la idea que estamos desarrollando en relación al ejercicio del rol. En su narración, el docente expresa:

«Otra instancia por la que me pareció que la clase era digna de analizar fue mi **rol docente** a lo largo de la misma.

En la obra de teatro, elegí ser uno de los personajes, convirtiéndome así en un chanchito gracioso al que le encantaba cavar. Fue una instancia muy divertida para mí y a los chicos les encantó descubrir al final que yo había sido Big Pig.

Más tarde, en la descripción, mi rol fue completamente diferente. Primero trabajando con todos en el “oral” guiándolos para que recuerden todo su conocimiento previo y puedan aplicarlo correctamente, escribiendo sus ideas en el pizarrón y fomentando la participación activa de todos los alumnos (no sólo de aquellos que suelen ofrecerse como voluntarios). Luego, en el trabajo escrito, mi tarea fue básicamente asistir a los niños, recorriendo sus bancos, ayudándolos en caso de que lo necesitaran y felicitándolos ante cada uno de sus logros.» (Fragmento 86 – D₉)

En este caso el docente 9 refiere directamente al modo en que se desarrolló en cada instancia del proceso de enseñanza para lograr aprendizajes en sus alumnos propiciando un buen clima de trabajo que, como ya hemos mencionado, es importante para que se produzca una buena enseñanza. En este fragmento, deja entrever su compromiso con el rol que desempeña y en función de ello va cambiando su actuar de acuerdo al momento del proceso. En ese sentido identificamos que tal como advierte Jackson (2002), para este docente la buena enseñanza exige distintos modos de actuar.

Desde el ejercicio del rol, los docentes recuperan la sorpresa y el logro de los proyectos pensados, las sensaciones y emociones que les despertaron la puesta en práctica de determinadas acciones y, el desempeño que llevan adelante en las clases.

Uno de los docentes lo expresa de este modo:

«Me puse a pensar mucho cuál elegir tratando de ser lo más objetiva posible. (...) Me di cuenta que fueron muchas las veces que me fui del Colegio pensando: ¡No me equivoqué en elegir ser docente! Pero vino a mi memoria una tarde, en la que directa o indirectamente ayudé a Patricio en su día escolar que pintaba tormentoso.» (Fragmento 85 – D₈)

En este fragmento, el Docente 8 no sólo reafirma la elección de su profesión sino que lo hace a partir de la emoción que despierta el trabajo con los otros. El relato da cuenta de una genuina preocupación por comprender lo que le pasa al alumno para poder revertir el día que, según sus palabras “pintaba tormentoso”. Las emociones vuelven a ubicarse en el centro de la escena pedagógica y por ello suponemos que para los docentes el trabajo con ellas requiere especial atención en el ejercicio pleno de su rol. En ese sentido, los docentes asumen un compromiso ético con los otros, se interesan por su bienestar y desde la empatía también se esfuerzan por el logro de un estado de felicidad.

Por último, retomaremos las reflexiones que realizan los docentes en torno a su planificación como aspecto importante de la práctica del ser docente. Vamos cómo introduce su análisis un docente:

«En primer lugar, me pareció una clase interesante para describir y analizar debido a su planificación. Me interesaba la idea de que todo tenga un “hilo conductor” y que los chicos perciban esta especie de continuidad a lo largo de las diferentes clases.» (Fragmento 88 – D₁₁)

El Docente 11 justifica su elección partiendo de la planificación. Para él su buena práctica, considerada como un conjunto de clases y entendida en un período prolongado en el tiempo (Camilloni, 2007; Fasce, 2007), era rica en cuanto a la propuesta general, habiéndola considerado como “un todo integrado” en el que los alumnos pudieron percibir una continuidad.

Otro docente, que comienza a ejercer un nuevo rol en la institución y que hasta entonces se había desempeñado como docente, considera necesaria la existencia de una planificación articulada con todos los docentes del área e incluso entre los diferentes cursos. Veamos cómo expresa su preocupación y su interés por trabajar sobre ello:

«Comencé en este segundo cargo el año pasado, y se me presentó como un desafío puesto que nadie había ocupado ese cargo previamente. Por ese motivo, me tocaba a mí evaluar las necesidades más urgentes de la escuela y ponerme a trabajar para intentar solucionarlas, diseñar un plan a largo plazo, ya que además tenía sólo unas pocas horas por semana para ello. En primer lugar, observé que lo más urgente era resolver los problemas de comunicación entre los distintos grados y secciones. Para ello, trabajé especialmente con los docentes de séptimo y primer

grado, en conjunto con los coordinadores de inicial y secundaria, para acordar criterios y establecer una continuidad en cuanto a los objetivos y la metodología entre niveles. Paralelamente, me reuní quincenalmente con los docentes del área de lengua de primaria para asistirlos en la planificación, comunicar las ideas de aquellos docentes que tuvieran buenas experiencias, y promover la planificación en conjunto de aquellos que compartían grado.» (Fragmento 82 – D₅)

Sus palabras dan cuenta de una reflexión con varios propósitos. En principio le sirve para encuadrar su rol y buscar respuestas ante las necesidades institucionales. Posteriormente, lo ayuda a lograr una comunicación más fluida y una articulación que permita la continuidad en los aprendizajes atendiendo tanto a los objetivos como a los aspectos metodológicos. Su reflexión ante el acompañamiento en torno a la planificación con los demás colegas da cuenta de que la “comunicación de buenas experiencias” es necesaria. Para Litwin (2011), desde el enfoque de la didáctica, imitar o copiar buenas prácticas y estimular el uso de buenas estrategias podría configurarse en una forma de valoración de la enseñanza. Si bien el intento de imitación no necesariamente se plasmará en buenas o majestuosas clases sí “podrán ser las mejores inspiraciones para la creación de una propuesta autónoma” (Op. cit., 27). En concordancia con ello y encaminándose hacia una PR, la Docente 5 propone a sus colegas compartir, reflexionar y discutir sobre buenas prácticas con la intención de distinguir qué es lo que las hace buenas y de este modo intentar reproducir un método, una estrategia o un orden a fin de mejorar la enseñanza.

En la segunda instancia de presentación los docentes retoman las reflexiones y, en algunos casos, las profundizan. Tal como en las primeras narraciones, más allá del rol en el que se desempeñan, recuperan los momentos de intercambio de experiencias por la riqueza que aportan para la mejora de los conocimientos del docente. Uno de ellos lo expresa de este modo:

«Como vicedirector, considero que uno debe ser constructivista en todos los ámbitos y no solamente en el aula. Si se quiere, de alguna manera mi oficina sería mi aula y mis alumnas las docentes. Por consiguiente, en este caso, mi trabajo fue de ayudarlas a construir esta propuesta, juntos, de tal manera que se dieran cuenta de que poseen todas las herramientas necesarias para hacerlo por sí solas o como equipo. En este caso en particular, las instancias de intercambio fueron tan enriquecedoras que permitieron a cada maestra compartir de qué manera adaptaría las actividades para sus respectivos grupos.» (Fragmento 98 – D₁₂)

Para el Docente 12, el intercambio de las experiencias compartidas supone la intención de valoración de la enseñanza. Compartir las ideas les permitió no sólo descubrir de lo que eran capaces sino que se pudieron enriquecer en las propuestas presentadas reconociendo que tanto el trabajo en equipo como la reflexión compartida también permiten la mejora de la propia práctica.

Por último queremos referir que en sus narraciones los docentes recuperan el valor que la reflexión tiene para la mejora de la práctica y vuelven a pensar el oficio docente a partir de los análisis realizados. Veamos un ejemplo:

«Por último, me gustaría destacar que todas estas acciones fueron posibles gracias a la confianza y al apoyo de los directivos en la capacidad de los docentes de la institución de trabajar con un cierto grado de autonomía y creatividad, en otras palabras, de avalar la profesionalidad de los docentes de la escuela, tal como la caracteriza Perrenoud: “Se da por sentado que un profesional reúne las competencias del creador y la del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación (2011:10) Y, una vez más, encontramos la clave de esta profesionalización del oficio del docente a partir de la práctica sistemática de la reflexión: “la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción (12).» (Fragmento 90 – D₅)

En este escrito el Docente 5 recupera por un lado la confianza que sus superiores tuvieron sobre su trabajo y, por el otro, iluminado por las palabras de Perrenoud jerarquiza el oficio docente desde la profesionalización de la tarea. Así, aparece el poder que la reflexión le otorga a la tarea sistemática de su rol y asume que para poder mejorar su competencia de creador y ejecutor es necesario reflexionar en la acción y sobre la acción.

Al parecer los escritos de ambas instancias de la cursada dan cuenta de que los docentes comienzan a profesionalizar su oficio a partir del poder que les otorgan los momentos de análisis de sus experiencias. Son estas instancias de reflexión en la acción, sobre la acción y por fuera del impulso de la acción (Perrenoud, 2004) las que les permiten reposicionarse en los enfoques de enseñanza adoptados, reconocer la riqueza que conlleva compartir sus experiencias y repreguntarse sobre la práctica de ser docente.

5. 2. 2. 2. Referencias a la reflexión sobre el ejercicio de la práctica.

Algunos docentes mencionan en sus narraciones aspectos que tienen directa relación con el análisis del ejercicio de su práctica. A través del pensamiento postactivo se han detenido sobre lo ocurrido para poder analizarlo y pensar un nuevo rumbo para la enseñanza (Jackson, 1975). Veamos un ejemplo de esto a través del siguiente fragmento:

«El año pasado nos volvimos a plantear qué podíamos hacer para fijar mejor los tiempos de verbo presentados en J3 (3er grado), ya que si bien se trabajan en profundidad, se ejercitan mucho y obtenemos buenos resultados las maestras de los grados superiores siempre nos comentan que deben volver a trabajarlos. Las maestras de J3 repensamos la forma de enseñar los tiempos verbales. Conversamos mucho sobre el tema y decidimos que primero trabajaríamos el tiempo pasado, luego el presente y por último el futuro. El presente continuo, que todos lo tienen incorporado, sólo se incorporaría al comparar un tiempo con otro. Además pondríamos más énfasis

en el tomar consciencia del concepto de tiempo verbal que en la forma meramente sistemática. Identificaríamos a cada tiempo con un color. Intentaríamos incorporar el cuerpo. Terminaríamos el año componiendo una recta del tiempo.» (Fragmento 99 – D₆)

Esta reflexión del docente en conjunto con otros docentes del colegio, sobre lo vivido el año anterior y sobre el modo en que los alumnos construyen el conocimiento del tiempo verbal en un idioma extranjero, les permite repensar los logros y las estrategias implementadas para poder planificar de un modo diferente la enseñanza. Pareciera entonces que, considerar la naturaleza de la enseñanza permite también reconocer que los docentes cuentan con un saber experiencial que se ha moldeado a partir de la práctica y desde el cual a su vez, explican y consideran sus acciones. La reflexión compartida entre los docentes impulsa un cambio en la acción pedagógica y permite el despliegue de un saber producido por ellos. En ese sentido, el mismo docente expresa:

«Creo que el haber podido aprender esto, hace que ésta haya sido “mi mejor práctica” (hasta el momento). Tenemos en la clase un nuevo punto de partida para enseñar tiempos verbales.» (Fragmento 100 – D₆)

El saber producido a partir de la experiencia y de la reflexión sobre la misma, le permite encontrar un nuevo punto de partida para su próxima práctica. Tal como plantea Stenhouse (1991), la reflexión crítica de la experiencia le permite a este docente beneficiar a los alumnos al perfeccionar el arte de la enseñanza.

Asimismo, otro docente después de llevar adelante la práctica hace una directa relación con la reflexión que pudo realizar con su grupo de docentes y el modo en que la misma ha operado en ellos para poder darle valor al trabajo y capitalizar la experiencia puesta en marcha. Lo expresa del siguiente modo:

«Resultó interesante escuchar que dejaban de dar Prácticas del Lenguaje para hacer estas actividades. Nos tomamos un tiempo de reflexión para que ellas se dieran cuenta que estas actividades iban a hacer que los alumnos pusieran en práctica todos los conocimientos y habilidades aprendidos hasta ahora.» (Fragmento 102 – D₁₂)

En el fragmento se evidencia una mirada global de la enseñanza, en la que la reflexión habilita un espacio para el descubrimiento. Los docentes planifican propuestas que parecen alejarse de la materia y de la didáctica específica pero, una vez que son concretadas y llevadas adelante, comprueban que las actividades no sólo se relacionan con la didáctica sino que además promueven la puesta en práctica de todos los conocimientos y las habilidades que los alumnos ya disponen. De este modo, tal como afirman Prieto Navarro y Torre Puentes (2015), la reflexión sobre la experiencia vivida

les permite dotarla de sentido y de significado para buscar relaciones y generar teorías que serán una guía para la práctica futura.

Retomamos un relato de un docente que se relaciona a su vez con los criterios que tenían en cuenta al momento de seleccionar su buena práctica. Sus ideas dan cuenta de una genuina reflexión que permite repensar la evaluación para que sea también acorde a la enseñanza que se lleva adelante. Veamos sus palabras:

«Tal vez, sean muchos interrogantes, pero luego de analizar los trabajos de los alumnos, realizar una puesta en común entre docentes, analizando datos, intercambiando ideas, opiniones y evaluando la posibilidad de seguir pensando y diseñando nuevas propuestas y evaluaciones, se llegó a la conclusión de que, si se avala la idea de diseñar propuestas que atiendan a la diversidad, se debe ser coherente y proponer evaluaciones que también posean esas características.» (Fragmento 101 – D₈)

A partir de la reflexión este docente comienza a cuestionar sus propias prácticas de evaluación para poder acercarlas a sus prácticas de enseñanza. Una vez más, la idea de diseñar una buena evaluación se liga con la de pensar una buena práctica de enseñanza. En ese sentido la buena evaluación es en el marco de la enseñanza, sin sorpresas, sin desprenderse del clima, ritmo y de las actividades propuestas, concibiendo además que existen diversas formas correctas de evaluar (Litwin, 2008).

Por último, como cierre de este foco referido a la interpelación como sujeto de enseñanza y sobre su propia práctica, presentamos un fragmento de una narración de un docente que pretende expresar una síntesis de las ideas trabajadas hasta el momento.

«En conclusión, elegí esta clase porque considero que se abarcaron varios puntos esenciales para que el aprendizaje resulte efectivo. En otras palabras, la planificación pensada en detalle y basada en objetivos específicos e intereses de los chicos, la variedad de estilos de actividades y la positiva respuesta de los niños hicieron que esta práctica perdure en mi mente y en mi corazón como una gran experiencia docente.» (Fragmento 87 – D₁₀)

Las ideas reseñan, aunque no de modo directo, una intención de reflexionar sobre el trabajo realizado, el reconocimiento de los aspectos fuertes de su práctica, la alusión de una planificación pensada en pos de los alumnos y, por último las emociones que quedaron plasmadas tanto en su mente como en su corazón. Este tal vez, podría ser un indicio de distanciamiento de lo que Perrenoud (2004) denominó reflexión retrospectiva y un inicio de reflexión sobre los sistemas de acción. A modo de hipótesis suponemos que los docentes han logrado, a partir de la instancia de reflexión, indagar y cuestionarse sobre el tipo de docentes que son y aquello que les gustaría sostener y modificar.

5. 2. 3. Síntesis del análisis de los contenidos de las narraciones seleccionadas por los docentes como su “mejor práctica” al iniciar y al finalizar la cursada de la materia ARPE.

Los docentes, en tanto estudiantes de la materia ARPE, realizan múltiples reflexiones en torno a la justificación de los motivos que los llevaron a seleccionar una experiencia vivida como su mejor práctica educativa. En sus narraciones aparecen tanto los criterios de selección como las preguntas que se realizan a sí mismos como sujetos de enseñanza; referidas, por un lado a la práctica de ser docente y, por el otro al ejercicio de la propia práctica que llevan adelante en sus aulas.

En relación a los *Criterios de selección de la mejor práctica*, la mayoría de los docentes centraron sus reflexiones en las estrategias de enseñanza que implementaron, la enseñanza en aulas heterogéneas y el desempeño que tuvieron los alumnos a lo largo de la propuesta puesta en marcha. A su vez, las emociones y los sentimientos que despertaron las prácticas llevadas adelante forman parte de las reflexiones elaboradas por los docentes al momento de justificar sus elecciones. Sensaciones e impresiones que surgen tanto en ellos como en sus alumnos y que permiten además, establecer un entramado entre estos, las propuestas de enseñanza presentadas y la actitud tomada por cada uno en los procesos de enseñar y aprender.

Por último aparecen, aunque en menor presencia, referencias a la relación de áreas y a la evaluación de los aprendizajes. Los docentes eligen como buenas prácticas aquellas en las que los contenidos son abordados a través de relacionar las diferentes áreas para lograr una integridad. Identifican que si bien este es un trabajo más complejo, es también más rico y próspero para el logro de los aprendizajes. Del mismo modo comienzan a pensar en la necesaria relación que tiene que haber entre la enseñanza y la evaluación. Y en esa misma línea proponen instrumentos que integren diferentes áreas del aprendizaje cuestionándose también las estrategias que utilizarán al momento de implementarlos. En ese sentido, este interrogante no sólo aparece ligado a un criterio de selección sino que también empieza a aparecer al momento de interpelar la práctica del ser docente.

Como venimos advirtiendo reconocemos que la escritura de estas narraciones y la reflexión sobre la práctica les permiten a los docentes objetar tanto la práctica docente en general como el ejercicio cotidiano de su propia práctica. En ese sentido, la escritura

les permite dar cuenta de un análisis sobre los modos en que se desenvuelven frente a las propuestas presentadas y al enfoque de la enseñanza al que adhieren. A su vez, en sus escritos recuperan también los proyectos puestos en marcha en otras instancias de su actuación profesional y las emociones que despertaron las mismas, reafirmando la docencia como una elección que seguirán sosteniendo por lo que conlleva y por la implicancia que tiene en sus vidas el trabajo con los otros en tanto sujetos de aprendizaje. En este proceso de escritura recuperan el valor de la planificación desde el pensamiento preactivo y postactivo (Jackson, 1975) que permite mejorar las propuestas. Por último, la situación de sentarse a narrar la clase vivida, los convoca a reflexionar sobre la misma y explicitan que ese proceso de reflexión promueve repensar los logros y planificar las nuevas prácticas de un modo diferente.

5. 3. Identificación de los niveles de reflexión en los que se encuentran los docentes en cada instancia de análisis

Para poder dar respuesta al segundo objetivo específico de nuestra investigación, nos detendremos ahora en el reconocimiento y la caracterización de los niveles de reflexión a los que arribaron los docentes en cada instancia de selección de sus mejores prácticas refiriendo a cada uno de los ejes detectados en el análisis de los contenidos de sus narraciones. Tendremos en cuenta para ello el instrumento elaborado por Larrive (2008) que, como desarrollamos en el marco teórico de esta investigación, presenta los indicadores para cada tipo de reflexión y los clasifica en cuatro niveles: pre reflexión, reflexión superficial, reflexión pedagógica y reflexión crítica. Cabe recordar también que, según la investigadora, ninguna reflexión es pura de un nivel sino que los docentes, al realizar las narraciones de sus prácticas oscilan entre uno y otro enriqueciendo sus producciones.

A continuación, presentaremos un cuadro de frecuencia con la distribución de los fragmentos que hemos analizado. En este caso, hemos realizado una identificación de los mismos atendiendo a los ejes de análisis de los contenidos de las narraciones de los docentes y a su vez, hemos detallado cuál fue el nivel al que cada uno arribó en cada una de las instancias.

Tabla 2. Identificación de los niveles de reflexión, para cada eje y foco de análisis y, en cada instancia de presentación, a los que arribaron los docentes en la selección y justificación de su mejor práctica

Eje	Foco	Primera Instancia				Segunda Instancia			
		Nivel de reflexión según Larrive							
		1	2	3	4	1	2	3	4
Criterios de selección	Objetivos y propósitos	0	0	0	0	0	1	3	0
	Relación entre las asignaturas	1	2	0	0	1	1	2	0
	Enseñanza en aulas heterogéneas	0	3	1	0	0	2	5	0
	Estrategias de enseñanza	1	4	1	0	0	3	8	0
	Evaluación de los aprendizajes	0	2	0	0	0	0	5	0
	Desempeño del alumno	0	9	0	0	0	2	11	1
	Emociones y sentimientos	0	6	0	0	0	0	5	0
Interpelación como sujetos de enseñanza y sobre su propia práctica	La práctica del docente	0	8	0	0	0	5	5	0
	Reflexiones sobre el ejercicio de la práctica	0	3	1	0	0	3	12	0
# de fragmentos		2	37	3	0	1	17	56	1

Fuente elaboración propia

Realizando una rápida mirada general de la tabla anterior podemos identificar que, en la segunda instancia de presentación de su mejor práctica, los docentes han profundizado en sus reflexiones al momento de justificar su elección, escalando de este modo en los niveles alcanzados en ambos ejes detectados en relación a los contenidos de sus reflexiones. Por otra parte, advertimos que en la primera instancia de presentación la mayoría de los fragmentos referidos al eje *Criterios de selección de una buena práctica* se encuentran en el segundo nivel, es decir que las narrativas reflejan reflexiones superficiales. Sin embargo, en la segunda instancia de presentación se reconoce que los docentes han profundizado en las justificaciones y en las reflexiones realizadas, alcanzando de este modo el nivel de reflexión pedagógica. En relación a ello, a priori podemos suponer que el paso por el Postítulo ha traccionado sobre ellos en sus procesos de análisis y por esto, en cierta medida, la escritura de sus narrativas ha sido transformada. Algo similar ha ocurrido en el eje *Interpelación como sujeto de enseñanza y sobre su propia práctica* dado que, en este caso en la primera instancia los docentes alcanzaban los niveles de reflexión superficial y, en la segunda instancia, gran parte de los fragmentos se puede ubicar en el nivel de reflexión pedagógica.

En cuanto a los niveles pre-reflexivo y reflexión crítica se han detectado una escasa cantidad de fragmentos y, observamos a su vez que los mismos corresponden al eje *Criterios de selección de una buena práctica*. Por último, queremos aclarar que, dado que nuestro objetivo específico es identificar los niveles de reflexión a los que

arriban los docentes en ambas instancias de presentación para conocer el proceso que transitan y que a su vez el objetivo principal de nuestra investigación es indagar si la reflexión sobre la enseñanza mejora las buenas prácticas, en este apartado nos detendremos a revisar y analizar las narraciones que refieren a los dos niveles de reflexión en los que hay un significativo número de fragmentos y que son justamente el nivel de reflexiones descriptivas y el nivel de reflexiones pedagógicas reconociendo que, en el tránsito de una a otra hay una profundización en la elaboración de las narrativas.

5. 3. 1. Análisis de los fragmentos correspondientes al nivel de reflexión superficial

A continuación realizaremos el análisis de los fragmentos correspondientes a la primera instancia de presentación. Para ambos ejes hemos detectado que la gran mayoría de los docentes han realizado reflexiones centradas sobre todo en las estrategias y los métodos utilizados para alcanzar los objetivos propuestos. A su vez, reconocemos que las descripciones refieren principalmente a los focos que, a nuestro entender, se encuentran íntimamente relacionados entre sí y que denominamos *Enseñanza en aulas heterogéneas*, *Estrategias de Enseñanza*, *Desempeño del alumno* y *La práctica del docente*. En los fragmentos analizados, los docentes describen la práctica aludiendo a su perspectiva personal y tratan de explicar lo sucedido en la clase desde su mirada sin considerar la de otros actores. No obstante, si bien la voz de dichos actores no aparece, los mismos son presentados en la acción desde la perspectiva de quien suscribe. A modo de ejemplo transcribimos:

«La toma de notas la realizaron a través de un cuadro, para que se organizaran mejor y pudieran dar cuenta de lo aprendido para la exposición. No todos los niños están alfabetizados, pero el trabajo en grupo colaboró para que todos pudieran participar. En los niños que aún no leen en forma autónoma, las intervenciones fueron más focalizadas, apoyándonos en otras palabras conocidas para poder “leer dónde dice...” (portadores como nombres propios, nombres de objetos conocidos, títulos de las agendas de lectura, y otros que se encuentran en el aula). La exposición fue hecha en forma oral, donde los alumnos no sólo contaron lo que investigaron, sino cómo localizaron la información. Yo prestaba mi voz para leer lo que ellos habían localizado, como también algunos niños.» (Fragmento 48 - D₂)

En este caso, el Docente 2 narra la actividad a la que fueron convocados los alumnos y describe el modo en que la abordaron; aparece mención a un trabajo en grupo que, según su mirada, favorece el aprendizaje. Explica además, las estrategias que implementó para resolver, en el momento de la acción, los problemas que se

presentaron con los alumnos no alfabetizados. Reconocemos entonces que en este fragmento, las necesidades de los estudiantes son tenidas en cuenta y que a su vez hay una minuciosa descripción de la práctica que se fundamenta en la experiencia personal pero no en las teorías pedagógicas que la sustentan. Asimismo, el docente ha debido tomar decisiones en el momento de llevar a cabo la tarea, pero no se explicita allí una instancia de reflexión sobre estas decisiones.

Avanzando más en el análisis, identificamos que la mayoría de los fragmentos que encontramos describen distintos aspectos de las prácticas seleccionadas aduciendo a los criterios que tuvieron en cuenta al momento de su elección. Reconocemos una vez más que los mismos siempre se sustentan en la propia experiencia y que casi todos mencionan la importancia de tener en cuenta las necesidades de los alumnos. Veamos un ejemplo de esto:

«Por otro lado, traté de incorporar en la planificación *diferentes tipos de actividades* para así llegar e involucrar a todos los alumnos, lo cual dio grandes resultados.» (Fragmento 13 - D₉)

Señalamos nuevamente que, si bien el Docente 9 refiere a una estrategia implementada y tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes, faltan teorías pedagógicas que sostengan esa fundamentación. En líneas generales reconocemos que, en términos reflexivos, las descripciones son poco profundas y suponemos que esto está emparentado con diferentes variables, las que a su vez se relacionan entre sí, tales como: el tipo de consigna que reciben para seleccionar su mejor práctica y el momento de la cursada en que se encuentran. Es decir, por un lado la consigna permite una selección de su mejor práctica desde su propia experiencia e invita al relato de la misma explicitando los motivos de dicha selección y por el otro, la gran mayoría de los docentes recién se inician en la formación de un *habitus reflexivo* y, tal como considera Perrenoud (2001), para que esto sea considerado una postura es necesario que exista una formación prolongada y sistemática.

Advertimos, en corolario con lo anterior, que en la segunda instancia de selección y fundamentación de la mejor práctica aparecen aún algunos fragmentos meramente descriptivos y que no se basan en las teorías pedagógicas que los sostienen pero estos han sido, en general, los menos presentes. Sostenemos, en concordancia con las ideas de Perrenoud (2004), que la formación de una actitud reflexiva requiere de una formación sistemática y prolongada en el tiempo y que, además, la misma esté intencionalmente dirigida a desarrollar esa actitud. Suponemos entonces, que el paso de un año y medio por el Postítulo en general y, la materia ARPE en particular, han contribuido a que en

esta segunda instancia de reflexión mermara la cantidad de fragmentos presentados que fueran con tendencia a la mera descripción y pudieran, de este modo, inscribirse dentro del nivel de *reflexión superficial*.

5. 3. 2. Análisis de los fragmentos correspondientes al nivel de reflexión pedagógica.

Nos enfocaremos ahora en el análisis de los fragmentos que hemos identificado dentro del nivel de *reflexión pedagógica*. Al respecto, la gran cantidad de los mismos que pueden inscribirse en esta categoría es mucho mayor que en el nivel superficial y, un gran número de ellos, corresponden principalmente a la segunda instancia de selección y justificación de la mejor práctica. Suponemos que esto se debe también, por un lado, tal como anticipáramos en el primer punto de nuestro análisis, al tipo de consigna que se les ha presentado en esta segunda oportunidad y por el otro, al tránsito de los docentes por varias instancias que los animaron a tomar no sólo cierta distancia respecto de la práctica sino también adoptar una postura reflexiva sobre las mismas.

Reconocemos que la consigna del trabajo final invita a los docentes a cruzar su práctica con diferentes autores que avalen sus fundamentos. Es por esto que los docentes en sus reflexiones presentan discursos deliberativos, considerando los pros y los contras de sus decisiones, intentando a su vez explorar razones y establecer posibles relaciones con sus conocimientos y los producidos en distintas investigaciones. Además no debemos olvidar que las narraciones forman parte de un trabajo que es condición para aprobar la materia, motivo por el cual, los escritos pueden estar sesgados.

A partir del análisis hemos detectado que el uso del saber que los docentes realizan en torno al conocimiento adquirido puede ser clasificado en las categorías “conocimiento como biblioteca”, “conocimiento como herramienta” y “conocimiento como práctica” (Feldman y Palamidessi, 2001). A continuación, trabajaremos más profundamente sobre cada uno de ellos.

5. 3. 2. 1. El conocimiento como biblioteca

Hemos observado que muchos docentes utilizan el conocimiento adquirido y atraviesan sus fundamentaciones con ciertos posicionamientos de los autores trabajados.

A su vez, hemos notado también que no pueden establecer una relación más profunda entre la teoría que quieren utilizar para fundamentar lo ocurrido y lo que pasó efectivamente en la práctica. En ese sentido, la teoría y la mirada del autor aparecen en su función de “etiqueta” con la intención de ponerle un nombre a lo que están ejemplificando. En consecuencia, si bien la información está disponible para los docentes y en cierto modo la utilizan, no pueden profundizar su análisis, no hay una honda relación entre lo dicho por ellos y lo dicho por el autor al que hacen referencia.

Veamos algunos ejemplos que ilustran lo que expresamos:

«A su vez, para lograr cumplir con este propósito, los docentes deben proponer actividades que permitan a los alumnos construir su conocimiento desarrollando competencias. Philippe Perrenoud dice que para ello, un profesor debería ser: «1. Organizador de una pedagogía constructivista 2. Garante del sentido de los saberes 3. Creador de situaciones de aprendizaje 4. Gestor de la heterogeneidad 5. Regulador de los procesos y de los caminos de la formación»³.

Estos principios pueden ser transformados por los docentes en preguntas que servirán para autoevaluarse y reflexionar sobre posibles cambios.» 3 Perrenoud (2001) La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología Educativa, 14 (3) 503-523” (Fragmento 1 - D₂)

En este caso el Docente 2 recupera los conceptos de Perrenoud (2001) en cuanto a las propuestas de actividades que se deben acercar a los alumnos para cumplir con determinados propósitos. Especifica el rol del docente en relación con el aprendizaje y menciona que los principios descritos por el autor y enumerados por él en su relato pueden ser transformados en preguntas que le permitan autoevaluarse y reflexionar para realizar posibles cambios. No obstante identificamos que en esa reflexión la teoría solamente aparece como una mención; vale decir que, si bien es recuperada y nombrada, no hay una interpelación profunda sobre la práctica en tanto queda simplemente registrada como una mera enumeración. En ese sentido, este docente especifica que los principios descritos podrían ser utilizados para autoevaluarse pero no hay evidencia concreta del uso de ellos sobre lo descrito ni de cómo podría realizar esa evaluación.

Reparemos en otro fragmento que se alinea con el anterior:

«En cuanto a las estrategias para favorecer el aprendizaje desde la perspectiva de las neurociencias:

- a) se atendió a la diversidad,
- b) se creó un clima placentero con bajo nivel de estrés y una buena dosis de humor,
- c) se favoreció la colaboración a través del trabajo en grupos,
- d) se incorporaron ideas novedosas,
- e) se brindaron experiencias multisensoriales y variadas y
- f) se proporcionó un ambiente enriquecido con variedad de recursos y posibilidades.»

(Fragmento 29 - D₁)

En este caso también reconocemos que el Docente 1 recupera los conceptos trabajados en torno a la perspectiva de las neurociencias y afirma a su vez que las estrategias de enseñanza que diseñó responden a los mismos; a partir de allí se

enumeran características que este tipo de abordaje supone pero no hay evidencias efectivamente descriptas por el docente que avalen estas afirmaciones. Aquí nuevamente, la teoría aparece como una lista de aspectos que han sido considerados pero no encontramos un vínculo entre ésta y lo ocurrido en la práctica descripta.

Siguiendo con esta categoría, en la segunda instancia de presentación, también encontramos escritos en los que la teoría es recuperada tan solo como un banco de información a través del cual los docentes no dan cuenta de una reflexión explícita que la entrelace con aquello que afirman sobre su práctica. El siguiente escrito del Docente 14 puede servirnos como ejemplificación de lo dicho anteriormente:

«Tanto las listas de cotejo como las rúbricas fueron herramientas que aportaron a los proyectos un valor muy importante en los estudiantes favoreciendo la autonomía, la crítica constructiva, bajando el nivel de ansiedad sabiendo qué se esperaba de ellos y de sus producciones. “Para que ellos le otorguen sentido a una tarea, es necesario que compartamos con los alumnos nuestras intenciones, nuestros propósitos y criterios acerca de lo que les sugerimos hacer. Hacer públicos y explícitos los objetivos y consensuarlos con el grupo de estudiantes posibilitará establecer un contrato didáctico”.» (Anijovich & Mora, 2009) (Fragmento 46 – D₇)

Este docente afirma que ha utilizado un instrumento de evaluación que enriqueció la propuesta de trabajo y que a su vez orientó específicamente a los alumnos, otorgándoles seguridad y autonomía. Tal como en los casos anteriores, si bien en su narrativa recupera aspectos teóricos esenciales sobre los criterios de evaluación y el contrato didáctico que debe establecerse con los estudiantes, el relato de la práctica llevada adelante y la teoría que la sustenta no aparecen amalgamados sino que falta una vuelta nueva sobre el primero para poder abordar con mayor profundidad el análisis del mismo a la luz de la teoría. En todos los casos analizados, el conocimiento adquirido está disponible pero no es utilizado para atravesar la práctica sino tan solo para nombrar una teoría que podría sustentarla.

5. 3. 2. 2. El conocimiento como herramienta

Pasando ahora al uso del *conocimiento como herramienta* encontramos relatos que dan cuenta de que el contenido adquirido es utilizado como un instrumento que permite analizar más profundamente la práctica llevada adelante (Feldman y Palamidessi, 2001; Larrive, 2008). Aquí se establece una relación más estrecha entre la teoría y la práctica y, la primera ya no es meramente enunciada sino que da cuenta de una reflexión que habilita a preguntarse por el sentido de la segunda.

Cabe mencionar que, en este grupo hemos detectado a su vez dos subgrupos más: uno en el que la teoría es enunciada pero no aparecen citas bibliográficas textuales que la sustenten y otro, en el que la teoría es citada y fundamentada con bibliografía de diferentes autores trabajados a lo largo de la cursada de la materia ARPE en particular y del Postítulo en general. A su vez, nos resulta pertinente mencionar que, la gran mayoría de fragmentos encontrados en este grupo corresponden principalmente a los focos que hemos denominado *Enseñanza en aulas heterogéneas* y *Estrategias de Enseñanza*. Suponemos que esto podría deberse a que los docentes a lo largo del Postítulo han cursado otras materias que abordaron estos aspectos de la enseñanza y que la materia ARPE, que atraviesa a todas, ha contribuido a una reflexión no sólo sobre la estrategias de enseñanza implementadas sino también del modo de inscribirse en un enfoque de enseñanza que atienda la diversidad del aula. A continuación presentaremos fragmentos que dan cuenta de estos modos de interactuar con el conocimiento para reflexionar sobre la práctica.

Presentamos primero dos fragmentos de un mismo docente que plantea un posible diálogo que lo invita a la reflexión sobre su experiencia:

«Te sugiero dar un espacio de interacción social en el aula, previo al de la exposición escolar. Esto permitiría una socialización interna en el grupo fomentando un aprendizaje colaborativo y sería una instancia previa de revisión, muy rica antes de la evaluación que darás como docente del trabajo del alumno.» (Fragmento 31 - D₃)

«También te sugiero dar lugar a estudios de campo, visitas directas a lugares cercanos para que puedan recolectar datos desde lo vivencial, cada alumno focalizará su interés seguramente en espacios diferentes del mismo lugar. Salir del aula les permitirá explorar aquello que los textos les brindan y construir un aprendizaje significativo que elaborarán desde lo experimental. Todo esto será de gran utilidad a tu evaluación desde la mirada docente ya que podrás comprender las estructuras elaboradas por cada alumno, la interdisciplinariedad lograda y el aprendizaje real adquirido fuera de los marcos conceptuales de los textos que tienen a su alcance.» (Fragmento 43 - D₃)

Un primer aspecto que queremos destacar es que el Docente 3 se posiciona en la mirada de Vygotsky para entrar en un juego que lo habilita a dialogar con él. Si bien en ninguno de los pasajes hay citas textuales que fundamenten las reflexiones elaboradas, es posible identificar por un lado ideas centrales que lo invitan a repensar la práctica llevada adelante y por el otro, sugerencias concretas que lo convocan a realizar modificaciones específicas de la experiencia que llevó adelante. En su escrito, recupera las nociones de interacción social, trabajo colaborativo, aprendizaje significativo provocado por la experiencia y conceptos centrales que lo ayudarán en su función de evaluador. Además, a través del análisis del contenido de ambos fragmentos, podemos reconocer que, al ubicarse en el pensamiento de Vygotsky el docente reflexiona para mejorar lo hecho y en esa reflexión deja ciertos indicadores que le permitirán luego

repensar la clase y evaluarla. En ese sentido, se produce una reflexión sobre la acción que le permite tomar una cierta distancia, cuestionarse sobre lo hecho y realizar un aprendizaje significativo que transforme la práctica (Schön, 1987; Perrenoud, 2004).

El Docente 10 también expresa su interés por provocar aprendizajes significativos:

«Los alumnos no son iguales, no tienen el mismo punto de partida y la misma experiencia de vida, en consecuencia los ritmos de aprendizaje no son iguales y los modos de apropiación del conocimiento son diferentes por lo tanto mi enfoque de enseñanza se inclina hacia la EpC y las aulas heterogéneas. El papel del docente es organizar los recursos (imágenes, fotos, documento sonoro, juegos, cuento) para “crear condiciones apropiadas para que los estudiantes construyan aprendizajes con sentido, es decir conocimientos que estén disponibles para ser utilizados de manera adecuada y flexible en situaciones variadas” (Mora y Anijovich, 2009:26) es monitorear la comprensión del estudiante durante la elaboración de las actividades y hacer el puente entre los conocimientos previos y los conocimientos disciplinares. La potencialidad de esta propuesta es considerar que existen mediaciones y que esas mediaciones son actividades del docente para enseñar y del alumno para aprender. Esta propuesta del aula heterogénea que permite implementar la enseñanza para la diversidad marca la diferencia con la clase expositiva tradicional (modelo causal / homogéneo) donde el protagonismo lo tiene el docente y prevalece el rol pasivo de los estudiantes restando lugar al aprendizaje significativo (construir sentido en términos de David Ausubel)...» (Fragmento 19 – D₁₀)

En este fragmento el docente atraviesa con su reflexión varios aspectos de su propia práctica. Por un lado reconoce que no todos los alumnos son iguales y no parten del mismo lugar, motivo por el cual adhiere al enfoque de EpC y propone una clase que atienda a la diversidad desde la concepción de aulas heterogéneas. Por otro lado, al igual que el docente anterior, pone su interés en crear condiciones para que los alumnos puedan construir aprendizajes con sentido y se constituyan de este modo en aprendizajes significativos. Lo poderoso de este nuevo fragmento es que el análisis está iluminado por la mirada de autores que dan fundamento a las ideas que explicita y, a partir de esta reflexión, vuelve sobre su propia tarea y se cuestiona sobre su propia función. En ese cuestionamiento reconoce que debe organizar los recursos y ser un mediador entre el conocimiento y el alumno que, desde esta nueva concepción tendrá un rol protagónico contrapuesto al pasivo que probablemente venía desarrollando de acuerdo a las propuestas presentadas por el docente antes de su análisis.

En línea con lo anterior retomamos un último fragmento de un docente que utiliza el conocimiento adquirido en el Postítulo como una herramienta que le permite analizar su práctica y encuentra a partir de éste nuevos aspectos que le podrían ser útiles al momento de planificar.

«Debería haber tenido en cuenta que algunos de los alumnos no alfabetizados, no quisieran copiar las escrituras de sus compañeros o copiándolas aún, no entendieran lo que estaban escribiendo. Para ello debería haberles sugerido por ejemplo, que dibujen lo que no podían escribir. Como también podría haberles acercado carteles con las posibles escrituras para que realicen lecturas aproximadas o haber sugerido un tutor lector en cada grupo o pedirles a los alumnos que ellos

mismos los elijan. Elizabeth Gothelf (2003) dice que la planificación de las acciones educativas, sirve entre otros fines, para anticipar las consecuencias posibles de la opción que el docente elija en el contexto concreto en el que actúa. Considero entonces que faltó anticipar qué podía suceder con estos alumnos aún no alfabetizados.» (Fragmento 17 – D₂)

En las palabras del Docente 2 reconocemos que su análisis le permite revisar su práctica y explicitar las teorías que la fundamentan. En la revisión reconoce que algo faltó y que es necesario hacer un cambio en el futuro con el fin de que los alumnos se involucren más en el hacer y el aprender. Identificamos que, en el relato presentado el docente recupera a partir de las ideas de Gothelf, uno de los fines de la planificación que lo ayuda a repensar la experiencia presentada. Lo rico de este fragmento es que en el diálogo con la teoría el docente puede a su vez anticipar qué podría haber ocurrido con algunos de los alumnos y a partir de esto propone posibles alternativas que le permitan acciones que involucren a cada uno de ellos mostrando una genuina preocupación por lograr que todos aprendan. Aquí, la teoría y el conocimiento adquirido por el docente se entrelazan con la práctica no sólo para darle fundamento a las ideas sino también para proponer nuevos puntos de partida y delinear nuevos horizontes. Pareciera entonces que, siguiendo las ideas de Scardamalia y Beretier (1992), luego de haber logrado tomar una cierta distancia del discurso en sí mismo, la narrativa se presenta para el Docente 2 como un modo de transformar el conocimiento.

En relación al uso del *conocimiento como práctica* en los fragmentos trabajados reconocemos que a partir del conocimiento, la capacidad de hacer y de modificar la realidad se ponen en el centro de la escena y de la reflexión pedagógica. En este caso, los escritos dan cuenta de que los docentes poseen intención de reflexionar y se esfuerzan por utilizarla con el fin de poder modificar la experiencia. Veamos un ejemplo de esto:

«Hoy, luego de haber transitado todo el postítulo, puedo reflexionar sobre esta práctica y analizar qué cambios le haría y por qué a la luz de los marcos teóricos trabajados. (...) Esta reflexión que hoy hago, denominada por Perrenoud (2004) como *la reflexión fuera del impulso de la acción* es la que conecta el pasado y el futuro y me permite comprender qué falló durante la actividad y qué puedo pensar para la próxima vez que ésta u otra situación similar acontezca.» (Fragmento 104 – D₂)

En el escrito este docente afirma que la práctica reflexiva le permite no sólo realizar cambios sino que además puede dar cuenta de los motivos por los cuales los hace en función de los marcos teóricos abordados en su trayectoria del Postítulo. Se trata entonces de repasar la práctica y revisarla, no solo mirando el qué y el cómo de su ejercicio, sino también preguntándose el por qué (Day, 2006) para poder hacer modificaciones que la conviertan. Asimismo la reflexión, por fuera del impulso de la

acción, le permite revisar lo no alcanzado y pensar qué puede variar o qué respuestas puede dar en situaciones similares a la analizada.

En concordancia con la idea anterior y, en el mismo nivel de reflexión pedagógica, podemos tomar en consideración dos escritos de un mismo docente en los que reflexiona no sólo sobre el ejercicio de su práctica posicionándose en la mirada de un autor, sino también sobre lo que esta dinámica en sí misma produjo en él:

«El tener que posicionarme en la mirada que daría alguno de los autores mencionados en el punto anterior me permitió reflexionar sobre mis prácticas y porque considero que todo trabajo se puede mejorar es la mejor práctica. (...) Haciendo referencia a esta necesidad de volver a mirar nuestras prácticas y en este caso particularmente, mi mejor práctica, es donde se instala la necesidad de mejorarlas y para ello fortalecer una mirada crítica acompañada de herramientas que hagan posible esa transformación. Para que estos espacios de reflexión se lleven adelante el docente debe ser también aprendiz y observador, una transformación necesaria en la tarea del educador, como señala Perrenoud "...Se trata de una perspectiva a largo plazo, un proceso estructural, una lenta transformación..." (2010:9). (...) Reflexiona sobre lo que ha pasado, sobre lo que ha hecho o intentado hacer o sobre el resultado de su acción. También reflexiona para saber cómo continuar, retomar, afrontar un problema o responder a una pregunta... La reflexión después de la acción puede- si bien no de forma automática- capitalizar la experiencia, e incluso transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias". Perrenoud (2010:35-36)

En el trabajo presentado y en el posterior análisis del mismo se hace muy necesario dar un espacio a la reflexión posterior a la acción ya que poder localizar aquellos aspectos que no resultaron favorables en el desarrollo y que no aportaron a un mejor desempeño de los alumnos así como la modificación de estrategias de evaluación y alternativas previas que aporten al conocimiento de manera exploratoria hacen a una mirada reflexiva de mi trabajo como docente y la posibilidad de mejorar la práctica hacia el futuro. » (Fragmento 105 – D₃)

En sus palabras, la reflexión se instala en el centro de la escena para poder modificarla. En este caso suponemos que la postura reflexiva se trata de una teoría adoptada que ha sido puesta en uso y que le sirve al Docente 3 para poner en palabras el ejercicio realizado que contribuyó a la mejora de su práctica. Si bien la propuesta de trabajo final solicitada por la cátedra explicita la toma de esta postura reflexiva, el docente advierte como necesario volver sobre la experiencia para mejorarla a través de una mirada más profunda que esté acompañada por herramientas tangibles que posibiliten dicha transformación. De este modo apunta a la reflexión como una de esas herramientas y advierte, a través de las ideas de Perrenoud (2010), que si bien su adquisición es un proceso a largo plazo, conlleva a una capitalización de la experiencia e incluso a una transformación del conocimiento que puede ser utilizado en nuevas circunstancias similares. De este modo creemos que para el Docente 3 es posible reconocer que, volver a mirar su propia práctica es una oportunidad para seguir aprendiendo de ella, puesto que busca encontrar lo que resultó favorable y lo que no permitió el mejor desempeño de sus alumnos. El análisis realizado por este docente muestra por un lado una genuina preocupación por que sus alumnos aprendan y por el

otro, refleja la postura que él tiene en relación con el propio aprendizaje puesto que se define tanto como aprendiz cuanto como observador y se compromete con la mejora constante de su quehacer pedagógico.

A través del diálogo con distintos autores, el conocimiento es puesto en práctica por los docentes y es ese conocimiento el que les permite lograr una comprensión más profunda de la experiencia vivida. Veamos un extenso ejemplo de esto:

«Para poder imaginar mi mejor práctica según John Dewey, me interrogué sobre su pedagogía educativa:

- 1- ¿El docente propone problemáticas educativas a los estudiantes?
- 2- ¿Qué contenidos y recursos utiliza el enseñante para implementar las problemáticas?
- 3- ¿Qué modalidad de trabajo pone en práctica?
- 4- ¿Cómo adquieren los estudiantes conocimientos nuevos mediante las actividades propuestas?
- 5- Como docente, ¿explotaste adecuadamente el incentivo, motivación e interés de los participantes para poner de manifiesto sus potencialidades?
- 6- ¿Qué aptitudes, competencias y capacidades pudieron llevar a la práctica los alumnos mediante las actividades propuestas en clase? ¿En qué se refleja el proceso?
- 7-¿De qué manera se incorpora el contenido del programa de la materia a la experiencia de los estudiantes?»

En línea con lo anterior, J. Dewey manifiesta que “los niños y los adultos son seres activos que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades que han merecido su interés. El pensamiento constituye para todos un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia y el conocimiento es la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas”. Cuando el niño llega al aula “ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esa actividad y orientarla” (J. Dewey).

Así, desde la mirada de este autor y respondiendo a las preguntas que guiaron la reflexión creo que he integrado los conocimientos teóricos y prácticos en mis acciones de educador para hacer un trabajo congruente y bien amalgamado entre los propósitos enunciados en la planificación y las acciones que has llevado a cabo dentro del aula.» (Fragmento 117 – D₁₀)

El Docente 10, al ingresar al juego de dialogar con Dewey, es capaz de pensar preguntas que orientan la reflexión sobre la experiencia. Parte de un posicionamiento teórico para encontrar, de este modo, una coherencia entre sus conocimientos teóricos y prácticos. Pareciera que, tal como propone Perrenoud (2010) ha logrado salir de la fascinación inicial que le generó la experiencia vivida para poder introducir rupturas con el sentido común, construyendo una serie de preguntas e interpretaciones que le permiten ir más allá de su primera comprensión.

Para finalizar resaltamos una vez más que la gran mayoría de los fragmentos de este nivel corresponden a la segunda instancia de escritura. A su vez, identificamos que el uso que los docentes han hecho del conocimiento adquirido durante la cursada difiere no sólo de una instancia de presentación a otra sino también de uno a otro eje de los detectados al analizar el contenido de las reflexiones. Por último creemos que, a partir de la propuesta formativa de la cátedra, en pleno ejercicio de la adopción de una postura reflexiva y la creación de un habitus, los docentes se piensan y se sienten capaces de

exponer sus teorías en uso sin aparente contracción con sus teorías adoptadas, asumiendo que el ejercicio reflexivo les permite mejorar las experiencias.

5. 3. 3. Síntesis de los niveles de reflexión en los que se encuentran los docentes en cada instancia de análisis

Los docentes, en su rol de estudiantes de la materia ARPE, han hecho desde su primera presentación hasta la última, un tránsito para pasar del nivel de reflexión superficial al nivel de reflexión pedagógica haciendo diferentes usos del conocimiento adquirido en la cursada. Para algunos, el conocimiento fue utilizado como una suerte de “etiqueta” dado que a partir de éste pudieron ponerle nombre a sus prácticas y sus teorías, recurriendo a él desde su función de información, sin poder entrelazar la teoría puesta en juego con la reflexión realizada. Para otro grupo de docentes, el conocimiento fue utilizado como una herramienta que les permitió analizar sus prácticas y a partir de ese análisis pudieron transformarlas. Finalmente para algunos docentes, el conocimiento fue utilizado a través de la práctica reflexiva convirtiéndose, según sus intenciones, en una postura que desean sostener en el tiempo.

Resulta significativo que para los niveles pre reflexivo y críticos los fragmentos encontrados fueron muy escasos. A modo de hipótesis, consideramos como probable que los docentes hayan querido despegarse del nivel pre reflexivo no sólo por el tipo de consigna presentada por la cátedra sino también por el tránsito del Postítulo y lo que éste ha producido en ellos. Del mismo modo podemos conjeturar que los docentes del Postítulo recién se inician en este tipo de prácticas reflexivas y alcanzar el nivel de reflexión crítica supone una postura reflexiva que se orienta a la investigación profunda sobre las acciones de enseñanza y sus procesos de pensamiento, al tiempo que es necesario reflexionar sobre las cuestiones morales y éticas. En concordancia con las ideas de Perrenoud (2004), sostenemos entonces que es necesario salir de la reflexión episódica para alcanzar una postura reflexiva y lograr reflexiones más críticas de las prácticas analizadas. Creemos que los fragmentos abordados dan cuenta de que los docentes están en camino a ello.

5. 4. Análisis de las decisiones tomadas por los docentes sobre la “mejor práctica” con posterioridad a las instancias de reflexión e identificación de los motivos que subyacen a esas decisiones.

Para poder dar respuesta al tercer objetivo específico de nuestra investigación se analizarán las decisiones tomadas por los docentes sobre su mejor práctica al finalizar el Postítulo. Nos detendremos a explorar si mantienen o modifican aquella buena práctica seleccionada al iniciar la cursada y cuáles fueron los motivos que los llevaron a tomar una u otra decisión.

A continuación presentamos un cuadro que permitirá realizar una primera mirada general sobre la elección de los docentes y luego nos detendremos a analizar los motivos por los cuáles han realizado esas elecciones.

Tabla 3. Identificación de las decisiones tomadas por los docentes una vez finalizadas las instancias de análisis.

Decisiones tomadas por los docentes sobre la mejor práctica		Casos									# de casos
Cambia la elección		D ₆			D ₁₁			D ₁₃			3
Sostiene la elección	Sin modificaciones	D ₁₂					D ₁₄				2
	Con modificaciones	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	D ₅	D ₇	D ₈	D ₉	D ₁₀	9

Fuente elaboración propia

Del estudio de la tabla se desprende que la reflexión realizada con posterioridad a la primera selección y el análisis que atravesó la misma han producido alguna transformación en las decisiones de los docentes. Si bien el 64,28%, es decir la gran mayoría de ellos, sigue considerando la experiencia presentada al iniciar la cursada de la materia ARPE como su mejor práctica, han realizado alguna modificación en la clase con la intención explícita de mejorarla. A modo de hipótesis podemos suponer que la reflexión ha favorecido la transformación de las experiencias y a su vez que, el paso por el Postítulo en general y los conocimientos adquiridos en la materia ARPE en particular, han contribuido de algún modo a una mejora de la propia práctica.

Seguidamente nos detendremos a analizar tanto las decisiones tomadas por los docentes como los motivos que subyacen a las mismas.

5. 4. 1. Análisis de los motivos por los cuales los docentes deciden cambiar la elección de su práctica al finalizar la cursada de la materia ARPE.

El 21,42%, es decir los tres docentes que han decidido cambiar sus prácticas, explicitan de manera directa o indirecta las razones del cambio. Veamos cómo lo manifiesta uno de ellos:

«Estaba segura, al cursar este postítulo, que mi mejor práctica iba a cambiar. Esto se produjo tanto por la reflexión realizada y los conocimientos incorporados durante la cursada como por los cambios específicos de mi trabajo.» (Fragmento 120 – D₁₁)

En este fragmento, el Docente 11 afirma que los aprendizajes realizados a lo largo de la cursada han sido uno de los motivos como para repensar la elección. Si bien no desarrolla la idea en profundidad sus palabras dan cuenta de que los nuevos aprendizajes adquiridos a lo largo de la cursada y la reflexión sobre su propia práctica han favorecido el cambio.

Otro docente, que también optó por cambiar la elección, expresa su justificación de este modo:

«Elegí esta actividad como una de mis mejores prácticas porque destaca otros aspectos y creencias diferentes de mis prácticas que la actividad elegida al principio de la cursada y refleja mi trabajo en la escuela a lo largo de todo el año. De alguna manera, complementa la práctica anterior ya que, si bien las dos se enmarcan dentro del enfoque de aulas heterogéneas, muestran diferentes aspectos del mismo.» (Fragmento 122 – D₁₃)

En este caso, al realizar el análisis de la práctica original, el Docente 13 detectó que en la misma faltaban determinados aspectos y esto fue motivo de una búsqueda entre otras de sus prácticas para hallar una que funcionara a modo de complemento de la primera. Creemos que en este caso la reflexión le sirvió para salir de la fascinación inicial (Perrenoud, 2010) y encontrar una nueva propuesta que se fusionara con la anterior no para anularla sino para complementarla. A partir del análisis realizado por este docente, podríamos pensar que la reflexión sobre su práctica inicial le ha permitido develar las teorías en uso y encontrar posibles vinculaciones, acercamientos y mejoras con las teorías adoptadas.

Otro aspecto detectado en las justificaciones es que los docentes que pertenecen a esta franja muestran una genuina preocupación por cambiar el posicionamiento de su rol y ubicar al alumno como protagonista del proceso. Veamos cómo lo expresa el Docente 13 luego de haber transitado la cursada del Postítulo:

«En esta nueva práctica, dividí a la clase en diferentes grupos compuestos por alumnos con diferentes niveles de competencias. Al trabajar con grupos heterogéneos se promueve el intercambio de opiniones, y el enriquecimiento del aprendizaje. “El trabajo en grupo favorece a todo tipo de estudiantes, tanto a los que tienen dificultades de aprendizaje como a los que no (...)»

La necesidad de explicar los propios razonamientos obliga a concretarlos y desarrollarlos. Sólo se es capaz de explicar algo a los demás cuando se tiene un bien conocimiento de ello y en el transcurso del proceso de comunicación se mejora notablemente la calidad de las ideas expresadas.” (San Marti y Joba en Flórez Ochoa, 2000) Además, elegí esta actividad porque muestra una estrategia indirecta ya que el rol del docente pasa a segundo plano, y el alumno está en el centro del aprendizaje. La división de roles guía el trabajo cooperativo y permite al docente desarrollar en sus alumnos tareas de “estudiantar” (Fenstermacher, 1989): armar argumentos, relacionar, construir relatos, fundamentar opiniones.» (Fragmento 123 – D₁₃)

En este fragmento el docente ubica al alumno en el centro del proceso de aprender y para ello lo convoca a desarrollar una postura como estudiante. Afirma, haciendo pie en las ideas de Fenstermacher (1989), que esa postura le permitirá, entre otras cosas, argumentar, construir relatos y fundamentar las opiniones. En su análisis recupera a su vez las estrategias de enseñanza abordadas a lo largo de la cursada del Postítulo y afirma que el trabajo en grupos heterogéneos propicia el intercambio de opiniones antes mencionado. Creemos que este cambio en su práctica da cuenta de un interés por parte del docente de modificar su experiencia y su posicionamiento y reconocemos que este cambio está iluminado por la voz de autores que fundamentan las teorías que intenta incorporar. Se trata de entablar un diálogo genuino entre la teoría y la práctica para poder comprenderla y transformarla (Litwin, 2008).

El Docente 6, desde la función que desempeña por fuera del aula, también expresa su interés por poner al alumno en el centro del proceso. Veamos cómo lo hace:

«Como en toda disciplina es importante la práctica. La práctica acompañada de alguien que nos oriente, nos retroalimente y nos ayude a observarnos para poco a poco hacer propia una nueva forma de abordar la enseñanza. (...) Lograr que el docente se corra de su rol protagónico dentro del aula y brinde mayores espacios para que sean los alumnos los que elaboren y se encuentren con las dificultades para así promover la interrogación y la curiosidad, creo, es lo que más cuesta como docentes. Compartir responsabilidades y control a la vez que se ejerce una asimetría de roles es un constructo poco experimentado o vivido y por ende difícil de ejercer. Es un punto que, como directivo, debo re-ver y plantear para, poco a poco, lograr en la práctica la modificación del “mapa mental” del equipo docente.» (Fragmento 119 – D₆)

En este caso, la reflexión le ha permitido reconocer, desde el ejercicio de su rol, que es necesario hacer “modificaciones en los mapas mentales de los docentes” de su institución para lograr que, el protagonismo en el proceso de aprender, esté puesto en los alumnos. El ejercicio reflexivo lo lleva a identificar que es necesario que los docentes se corran de su rol de protagonismo y propongan actividades que promuevan la interrogación y despierten la curiosidad. Nos preguntamos si el Docente 6 ha comenzado a buscar, a través de la práctica reflexiva, la relación entre sus teorías en uso y las adoptadas para poder encontrar posibles relaciones. Su interés por intentar revisar algunas cuestiones y la búsqueda de acciones que conlleven a este cambio entre el grupo de docentes, nos permite vislumbrar un posible aprendizaje por su parte. En ese sentido,

también nos preguntamos si para este docente, en ese recorrido que inicia, será posible continuar con sus aprendizajes siendo estos, en palabras de Argyris y Schön (1974) de “bucle doble” dado que se cuestiona sobre las variables directivas y hace una crítica de ellas, buscando a su vez un cambio en la estructura de las estrategias que venía implementado. Creemos, a partir de lo dicho por él, que ese cambio es el que le permite realizar nuevas interpretaciones sobre la realidad institucional.

Un último aspecto que recuperan los docentes en sus reflexiones sobre las decisiones que motivaron al cambio de la elección es la mención explícita de repensar la evaluación. Los tres relatos dan cuenta de diferentes aspectos relacionados con esto y recuperan a la evaluación alternativa como una estrategia a implementar. Presentamos a continuación dos pequeños fragmentos de lo dicho:

«En mi mejor práctica actual pude incorporar tecnologías trabajadas en la cursada y planeo, para el año en curso, un método de evaluación que me gustó mucho y me parece sumamente útil: la rúbrica. Básicamente mi mejor práctica cambió basado en los nuevos aprendizajes adquiridos a lo largo de la cursada de las diferentes materias.» (Fragmento 121 – D₁₁)

«El cuestionario que completaron al finalizar la actividad autoevaluando su participación en el grupo alimenta la autonomía y metacognición en los alumnos, promoviendo el aprendizaje cooperativo.» (Fragmento 124 – D₁₃)

En estos escritos los docentes reconocen que la rúbrica es una herramienta poderosa para la autoevaluación, que propicia la autonomía del alumno y desarrolla también la metacognición. Por otra parte, en el entramado de las justificaciones vuelven a reconocer que el paso por el Postítulo y las diferentes materias cursadas han contribuido a un cambio en sus maneras de pensar y de abordar la enseñanza. Si bien en estos pasajes, los docentes no hablan a través de la voz de otros autores ni aparece un análisis explícito de las teorías que avalan los fundamentos de sus cambios, creemos que las mismas se basan en lo aprendido en la cursada. Tal como veníamos advirtiendo en los diferentes puntos de nuestro análisis, a modo de hipótesis, podemos reconocer que tanto el aprendizaje de ciertas estrategias de enseñanza como la reflexión sobre la práctica, de algún modo mejoran las propuestas de enseñanza de este grupo de docentes.

5. 4. 2. Análisis de los motivos por los cuales los docentes deciden sostener sin modificaciones la elección de su práctica al finalizar la cursada de la materia ARPE.

Dos de los docentes, es decir el 14,28%, que sostuvieron la práctica sin realizar modificaciones, profundizaron las reflexiones a través de los marcos teóricos abordados en la cursada del Postítulo. Uno de ellos lo expresa de este modo:

«Luego de haber cursado todo el postítulo me siento capaz no solo de analizar críticamente esta práctica sino de poder justificar desde lo teórico mis afirmaciones. No es que antes no tuviera este marco sino que lo veía como algo desconectado de la planificación.» (Fragmento 125 – D₁₂)

Una vez más, identificamos que para los docentes los conocimientos adquiridos en las diferentes materias son nuevas herramientas y saberes que les permiten mirar sus prácticas de un modo diferente. En sus reflexiones reflejan los conocimientos puestos en juego al momento de analizar la práctica elegida y pueden reconocer que los mismos dan fundamento de dichas elecciones y les permiten realizar conexiones entre sus propias experiencias y las teorías que las sustentan.

El Docente 14 recupera a su vez la importancia de repensar su propia práctica a través de la voz de los compañeros de cursada y enumera del siguiente modo lo que ese intercambio le permitió:

«Me gustaría rescatar el intercambio que generó luego de que todos compartimos nuestras “mejores prácticas”. De ese intercambio (tanto el que se realizó a través de la plataforma, como en el encuentro presencial del mes de octubre) rescato la posibilidad de:

- * pensar y repensarse: a través del intercambio, el compartir experiencias, el realizar clarificaciones y/o sugerencias, mostrar desacuerdos o inquietudes;
- * recibir sugerencias;
- * enriquecer la propia práctica con los aportes de colegas y rediseñar la propuesta;
- * salir de la zona confort, recuperando la mirada del “extranjero”.» (Fragmento 128 – D₁₄)

Lo valioso de este nuevo relato es que el docente explicita que compartir las experiencias, las sugerencias, los acuerdos, las inquietudes que otros despertaron y la retroalimentación de los pares en los diferentes espacios habilitados por la cátedra, han servido para repensar lo trabajado y rediseñar las propuestas llevadas adelante en el aula. Nos interesa recuperar esta idea en tanto estos aspectos fueron mencionados en el análisis de la propuesta formativa elaborada por la cátedra concibiéndolos como centrales para contribuir al desarrollo de una postura reflexiva.

Un último aspecto que hemos identificado en los fragmentos analizados, es que recuperan tanto la importancia de trabajar desde el enfoque en aulas heterogéneas (aspecto abordado a lo largo de la cursada del Postítulo) como la necesidad de relacionar las propuestas de aprendizaje entre las diferentes materias. Veamos cómo aborda esta idea el Docente 12:

«Además, teniendo en cuenta el enfoque de Aulas Heterogéneas, esta propuesta de trabajo permitiría a los alumnos elegir sobre lo que quieren escribir o dibujar e intercambiar opiniones fundamentadas que favorezcan el trabajo en equipo. Por otro lado, la presentación de un abordaje de escritura desde el área de artística facilitaría a todos más y mejores herramientas que permitan

el desarrollo de una producción de textos verdaderamente creativos al darles un tiempo para “volar”, para desarrollar su imaginación y expresarla antes con el cuerpo que con las palabras.» (Fragmento 127 – D₁₂)

En este fragmento se visibiliza nuevamente el interés de seleccionar una clase que permita el abordaje del contenido desde diferentes propuestas que atiendan a la diversidad y para ello se propone brindar a los alumnos actividades que promuevan la propia elección y el trabajo en equipo. Además el docente busca que el alumno puede desarrollar una fundamentación sobre sus propias elecciones; en ese sentido nos preguntamos si el docente, habiendo hecho un tránsito para reflexionar sobre los motivos de su elección no está buscando propiciar ese mismo espacio con los alumnos. Nos preguntamos también por qué, habiendo pasado por una instancia de reflexión, no se mencionan las teorías pedagógicas que sustentan esos cambios. Creemos que esto, de algún modo podría deberse a que avanzar en los niveles de reflexión (Larrive, 2008) y adoptar una postura reflexiva (Perrenoud, 2004) supone un ejercicio prolongado en el tiempo y si bien, ellos están transitando ese proceso aún deben profundizar en el recorrido.

Como venimos observando, a modo de hipótesis podemos pensar que el espacio formativo del Postítulo no sólo ha contribuido a la ampliación del conocimiento de los docentes sino que también ha enriquecido la capacidad de análisis de las prácticas llevadas adelante brindando la posibilidad de explicitar, en algunos casos con fundamentos teóricos, los motivos por los cuales realizan las elecciones de sus prácticas.

5. 4. 3. Análisis de los motivos por los cuales los docentes deciden sostener la elección de su práctica al finalizar la cursada de la materia ARPE pero proponen modificaciones en la versión original.

Tal como anticipamos, en este último grupo, se encuentra la gran mayoría de los docentes. Casi todos han decidido sostener la elección de su mejor práctica pero de una u otra forma han explicitado la intención de hacer modificaciones a fin de mejorarla.

Veamos dos ejemplos que dan testimonio de esto:

«Sigo considerando la presentación como mi mejor práctica pero no porque ella es perfecta, sino porque pude volver sobre esta para modificar aquellos puntos sobre los cuales recibí sugerencias, porque el tener que posicionarme en la mirada que daría alguno de los autores mencionados en el punto anterior me permitió reflexionar sobre mis prácticas y porque considero que todo trabajo que puede mejorar es la mejor práctica.» (Fragmento 151 – D₃)

«Mirando hacia atrás y analizando la clase propuesta al principio de este Postítulo, he decidido mantenerla como mi mejor práctica pero intentar mejorarla teniendo en cuenta los conocimientos y marcos teóricos aprendidos a lo largo de este año y medio.» (Fragmento 139 – D₉)

Identificamos, a través de las expresiones de los docentes, que la reflexión realizada en las distintas instancias ha servido para sostener la práctica elegida como la mejor pero al mismo tiempo les ha permitido identificar que era necesario realizar ciertas transformaciones para poder mejorarlas. Estas palabras, enlazadas con los relatos que siguen, permiten reconocer el poder transformador de las narrativas (Gudmundsdottir, 1998). Lo notorio de estos nuevos relatos es que, las afirmaciones que exponen al expresar sus ideas para justificar sus decisiones, no quedan plasmadas solo como palabras sino que, dando respuesta a la consigna del trabajo final, presentan evidencias de lo dicho. Veamos otro ejemplo que da prueba de ello:

«El propósito didáctico está referido a la tarea del docente, a través del cual luego reflexionará sobre su desempeño. El propósito didáctico es un propósito del docente, y sirve para saber si lo que planea enseñar, es finalmente aprendido por los alumnos. Por lo tanto debo cambiarlo y en lugar de “Que los alumnos comiencen a adoptar las prácticas propias de los estudiantes» debería redactarlo pensando en qué voy a hacer para que los alumnos finalmente se apropien de las mismas, por ejemplo “Favorecer situaciones (armado de mesas de exploratorias con diversidad de bibliografía, sesiones de lectura colectiva e individual, guía para buscar información, entre otras) para que los alumnos comiencen a adoptar prácticas propias de los estudiantes”.

“Los propósitos enfatizan las intenciones desde la perspectiva de quienes tienen la responsabilidad sobre la enseñanza. Se refieren a rasgos generales de una propuesta de enseñanza, a aquel conjunto de condiciones, experiencias formativas, que se espera ofrecer a los estudiantes a lo largo del cursado de la materia”.¹ Para lograr este propósito, los docentes deben proponer actividades que permitan a los alumnos construir su conocimiento desarrollando competencias. Es por eso que también realizaré cambios en algunas actividades propuestas.» (Fragmento 142 – D₁)

En este fragmento el Docente 1 vuelve sobre su práctica y decide realizar ajustes en el propósito inicial explicitando los motivos del cambio y fundamentando su decisión a través de autores trabajados en la cursada. Lo valioso de este fragmento seleccionado es que el docente, además de encontrar que el cambio es necesario lo realiza y es en ese cambio, que descubre que a su vez deberá hacer modificaciones en las actividades que planteó inicialmente. De este modo, creemos que la reflexión sobre la práctica habilita no sólo un espacio para repensar lo vivido y modificarlo sino también para generar nuevas preguntas y producir otras modificaciones. Y, en ese espacio de pregunta y repregunta, surgen nuevas miradas y posicionamientos. Veamos cómo expresa esto mismo otro docente:

«Al iniciar el Postítulo presenté una producción sobre mi mejor práctica, considerando que la planificación daba cuenta de una secuencia didáctica coherente y bien articulada con los fundamentos necesarios para explicar la elección de las actividades y los recursos utilizados para llevar a cabo mi práctica. Cuando definí esas estrategias de enseñanza pensadas para su inmediata implementación en el aula, fueron efectuadas sin ser cuestionadas. No obstante, poco a poco cuando iba transitando la formación pedagógica en ARPE, fui cuestionándome mi manera de mirar

mis prácticas, en consecuencia fui modificando mi forma de pensar y de hacer mis planificaciones así como mis acciones en el aula.» (Fragmento 159 – D₁₀)

En este relato, como en los anteriores, se identifican nuevas formas de concebir las prácticas a la luz de lo abordado en las diferentes materias del Postítulo. Es evidente que la cursada en general ha provocado cambios en los modos de pensar las prácticas y de abordar la enseñanza. Al momento de planificar surgen en los docentes nuevos interrogantes y cuestionamientos en los distintos momentos de la enseñanza. A modo de hipótesis inferimos que, la práctica reflexiva realizada a lo largo de su paso por la materia, les permitió revisar y reflexionar sobre lo ocurrido para realizar una transformación que trascienda su práctica.

En continuidad con lo anterior, en los nuevos relatos podemos reconocer que la reflexión, que ha ocurrido por fuera del impulso de la acción, ha logrado ser retrospectiva y prospectiva a la vez (Perrenoud, 2004). Es retrospectiva porque ocurrió en un momento de calma y como resultado de la interacción entre el docente y los autores clásicos, permitiéndole detectar y distinguir aquello que sirve de lo que no sirve y preparándolo para actuar la próxima vez. Además, es prospectiva porque a partir de esa reflexión el docente ha sido capaz de planificar una nueva propuesta que daba respuesta a una necesidad. Veamos el recorrido que realizó un profesional a lo largo de los diferentes momentos de reflexión por fuera del impulso de la acción.

«Quisiera compartir en este espacio el trabajo realizado para la semana de la lectura “VDS lee” versión 2013, que fue enriquecida por un nuevo proyecto iniciado en 2012, la jornada de escritura “VDS escribe”. Creo que puede considerarse en algunos puntos una versión mejorada respecto de las anteriores, al menos desde la planificación, ya que pude tomar en consideración aspectos que habían quedado flojos tanto en la primera edición como en la segunda. La idea de esta edición fue combinar el mismo tipo de actividades de disfrute de la literatura y el hecho de compartir experiencias entre distintos actores de la escuela, con un nuevo evento que pensamos para promover la escritura (...)» (Fragmento 153 – D₅)

«A partir de esta inspección final de los resultados obtenidos con nuestra primera experiencia, es que surgió la decisión de modificarla al año siguiente. Ésta tuvo que ver, en principio, con la intención de complejizarla o completarla, de algún modo, agregando una jornada dedicada a otra de las competencias fundamentales del área, la escritura. Así es que decidimos al año siguiente realizar la primera edición de “VDS escribe” como complemento de algo que había colmado nuestras expectativas del mejor modo posible, pero que, indagando en los resultados obtenidos y volviendo a considerar los problemas fundamentales del área, se postulaba como una necesidad: incrementar y mejorar la experiencia de escritura”.» (Fragmento 135 – D₅)

En este escrito, el docente recupera el valor de la reflexión para reconsiderar la propuesta y pensar los cambios necesarios. Continuando con el relato expresa:

“Como instancia intermedia entre las dos prácticas descriptas como «Mi mejor práctica», se encuentra una que considero en gran parte fallida: la primera edición del certamen «VDS lee», que como ya he relatado, tuvo algunos resultados no deseados. Sin embargo, esta experiencia nos permitió volver a pensar las condiciones para el año siguiente. Después de todo, “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” (cita de Dewey en López – Vargas y Basto – Torrado, 2010)
 Es así como se le dio forma a la última «mejor práctica» descrita y, que seguramente podrá ser repensada, modificada y perfeccionada en los años sucesivos a partir de sostener la práctica reflexiva constante a la que refiere Dewey, y que hemos constatado en este análisis que constituye la clave para seguir desarrollando nuestro potencial como docentes.” (Fragmento 136 – D₅)

En la continuidad del relato, el Docente 5 reconoce que el hecho de revisar la experiencia y considerar las evidencias le permite pensar y planificar los cambios necesarios. Recupera, en las palabras de Dewey, la idea de que un buen profesor es aquél capaz de cambiar la práctica a partir de la reflexión y, basándose en esa idea, realiza modificaciones sobre la evidencia recogida. Por último, el docente deja abierta la posibilidad de seguir mejorando su práctica considerando que a partir de la experiencia vivenciada a través de la toma de una postura reflexiva, continuará por ese camino para seguir desarrollando su potencial como docente. El escrito permite entrever que el entrelazado de las diferentes vivencias que este docente tuvo a lo largo de la cursada, los aprendizajes adquiridos en las diferentes materias y la constatación de que el ejercicio reflexivo permite mejorar la experiencia, han provocado en él un cambio de postura que, por un lado, si se transforma en permanente constituirá un habitus que provoque aprendizajes y, por el otro se desempeñará como un investigador crítico de su práctica (Perrenoud, 2006; Domingo Roget, 2017).

Adentrándonos ahora en los cambios realizados por los docentes identificamos que la mayoría de ellos hacen referencia a contenidos trabajados a lo largo del Postítulo tales como objetivos y propósitos, estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes. Tal como anticipamos en el análisis de la consigna final presentada a los docentes advertimos que la misma propone la explicitación de evidencias de los cambios que sustentan las decisiones, y a modo de hipótesis, suponemos que el docente en su rol de estudiante, considera que parte de las evidencias pueden ser “poner sobre la mesa” las teorías adoptadas a lo largo de la cursada.

Presentamos a continuación un relato que da cuenta de la necesidad de mejorar en un aspecto de la clase presentada:

«Uno de los aspectos del proyecto que se debería mejorar es el trabajo en grupo. De acuerdo con lo que expresan Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2012:104) uno de los modos de promover el desarrollo de la autonomía es enseñar a trabajar en forma cooperativa. “Las competencias interpersonales necesarias para trabajar en forma cooperativa (escuchar, comunicar ideas claramente, etc) pueden considerarse como competencias transversales, porque atraviesan todo el currículum. Por lo tanto, es importante destinar tiempo a su enseñanza. Para esto es preciso reflexionar sobre las intervenciones del docente que favorezcan el trabajo en grupos, enseñar a desempeñar diferentes funciones necesarias para llevar a cabo la tarea, gestionar desacuerdos, dividir los trabajos, etc. Estas capacidades no se adquieren espontáneamente, y requieren práctica y evaluación para que los alumnos se apropien de ellas.» (Fragmento 145 – D₂)

Reconocemos que en este fragmento aparecen tanto los contenidos como la voz de autores que han sido abordados en el Postítulo. De este modo, trabajo en grupo y cooperativo, desarrollo de la autonomía, reflexión sobre las intervenciones docentes, práctica constante y evaluación aparecen como necesarias para mejorar la experiencia.

Un último aspecto que la gran mayoría de los docentes menciona como propuesta de mejora de la práctica es la necesidad de realizar un cambio en el proceso de evaluación. A modo de ejemplo transcribimos:

«En el trabajo presentado y en el posterior análisis del mismo se hace muy necesario dar un espacio a la reflexión posterior a la acción ya que poder localizar aquellos aspectos que no resultaron favorables en el desarrollo y que no aportaron a un mejor desempeño de los alumnos así como la modificación de estrategias de evaluación y alternativas previas que aporten al conocimiento de manera exploratoria hacen a una mirada reflexiva de mi trabajo como docente y la posibilidad de mejorar la práctica hacia el futuro.» (Fragmento 150 – D₃)

La reflexión por fuera del impulso de la acción permite revisar aspectos de la práctica para modificar las estrategias llevadas adelante y de este modo poder mejorarla. La mirada centrada en el alumno invita al docente a repensar las estrategias de evaluación y deliberar alternativas previas que permitan acceder al conocimiento de modo exploratorio. Si bien en este relato no aparece la voz de los autores, otros fragmentos dan cuenta de los cambios y es esa voz la que los atraviesa. De este modo, refiriéndose al concepto de evaluación, en otros escritos aparecen contenidos y autores abordados en el Postítulo; a modo de ejemplo recuperamos algunos fragmentos que dan cuenta de ello:

«Es también necesario para mejorar la práctica modificar la forma de retroalimentación. La retroalimentación que se les brindó a los alumnos, fue por medio de comentarios u observaciones adjuntas a sus trabajos o breves intercambios orales. Rebeca Anijovich y Carlos González sostienen que para que la retroalimentación evidencie sus beneficios, tiene que ser una práctica cotidiana que involucre activamente a los docentes y a los alumnos. Se pueden utilizar una variedad de instrumentos, como las listas de control, las escalas de observación, las rúbricas, los portafolios, los registros narrativos y los protocolos de retroalimentación para sistematizar y optimizar su instrumentación. En este sentido los autores expresan: “Para que los efectos de la retroalimentación sean visibles, es necesario sistematizar estas prácticas con el objetivo de que se sostengan en el tiempo y se conviertan en un modo de aprender.” (Anijovich y González, 2012:27)» (Fragmento 144 – D₁)

Una vez más advertimos que se recuperan aspectos trabajados en el Postítulo y que la explicitación de la decisión de cambio da cuenta de un análisis en pos de la mejora. Además, en este fragmento no sólo se explicita qué se hizo durante la mejor práctica sino también qué debe ser modificado y de qué forma puede ponerse en práctica dicho cambio. De forma similar, y recuperando instrumentos de evaluación otro docente expresa:

«Las listas de cotejo y las rúbricas fueron herramientas que aportaron a los nuevos proyectos un valor muy importante en los estudiantes favoreciendo la autonomía, la crítica y autocrítica constructiva, bajando el nivel de ansiedad sabiendo qué se esperaba de ellos y de sus producciones. “Para que ellos le otorguen sentido a una tarea, es necesario que compartamos con los alumnos nuestras intenciones, nuestros propósitos y criterios acerca de lo que les sugerimos hacer. Hacer públicos y explícitos los objetivos y consensuarlos con el grupo de estudiantes posibilitará establecer un contrato didáctico.» (Anijovich & Mora, 2009)» (Fragmento 152 – D₄)

El ejemplo anterior da cuenta de una implementación llevada adelante con posterioridad al proceso de reflexión retrospectiva y prospectiva (Perrenoud, 2004) y que, según su mirada, enriqueció la práctica por el impacto que tuvo en los alumnos. Sus ideas son fundamentadas con el pensamiento de autores y es partir de ella que puede decidir una estrategia de cambio.

Queremos recuperar por último que también las emociones forman parte de la instancia de reflexión y de mejora de la práctica. Un docente lo plantea de este modo:

«Creo que no sólo los docentes dejan huella, los alumnos también. Es muy común acordarnos de situaciones de clase vividas con diferentes grupos y aquellos alumnos que hacen intervenciones que nos marcan o nos hacen pensar sobre lo actuado. No cabe duda que para nadie esa interrelación que existe entre los docentes y los alumnos en cada caso es única e irreplicable aunque planteemos la misma actividad en distintos grupos, incluso en el mismo en diferente tiempo y espacio. Esa riqueza nos forma, nos nutre y nos mantiene en la permanente búsqueda de superar nuestra tarea para brindar al otro “algo más”.

Para cerrar quiero expresar que a este título de “Mi mejor práctica” le agregaría “hasta ahora” ya que mi idea es continuar en este camino enriqueciendo mi formación y pudiendo dar aún mucho más. Nuevas estrategias, nuevos avances, muchas preguntas, búsquedas de respuestas me esperan... espero que esta no sea solo mi mejor práctica, es la que hoy recuerdo con cariño y es parte de historia que continúo escribiendo.» (Fragmento 160 – D₁₀)

En este caso, el docente hace mención al vínculo que se establece entre él y el alumno y la huella que cada uno deja en la vida del otro. Recupera la emoción que los sentimientos despiertan y que ésta, atravesada por la reflexión, se inscribe como parte de la formación profesional que lo mantiene en la búsqueda de poder superarse para a su vez, poder brindarse más. Como muchos de los relatos presentados, este docente cierra su reflexión con la certeza de que las prácticas pueden ser mejoradas con la formación continua y la reflexión constante.

Consideramos que los fragmentos aquí analizados dan cuenta del valor de la narrativa como actividad que permite distanciarse de la práctica y escribir sobre ella para poder reflexionar sobre la misma a fin de repensarla, resignificarla y oportunamente transformarla.

5. 4. 4. Síntesis de las decisiones tomadas por los docentes sobre la “mejor práctica” con posterioridad a las instancias de reflexión e identificación de los motivos que subyacen a esas decisiones.

Con la intención de dar respuesta a la consigna final de la materia ARPE, los docentes en su rol de estudiantes, analizan la primera mejor práctica atravesándola por la mirada de autores clásicos y contemporáneos, y el análisis retrospectivo los alienta a tomar decisiones más fundamentadas sobre la elección realizada a fin de cambiarla o sostenerla. Es ese análisis reflexivo que, por fuera del impulso de la acción, en la gran mayoría de los casos los lleva a sostener su elección pero realizar modificaciones puntuales que permiten mejorarla. Advertimos que, si bien este tipo de análisis llevado adelante por ellos es una respuesta directa a la propuesta de la cátedra, los docentes manifiestan en sus escritos que esta postura se continuará en el tiempo porque han descubierto el valor que tiene para la mejora.

Entre las escrituras, y desde el poder que ellas encierran, dan cuenta de los cambios alcanzando niveles de reflexión pedagógica que permiten poner en el centro de la escena al alumno, modificar las estrategias de enseñanza y resignificar la práctica de evaluar utilizando instrumentos que recuperan como valiosos. Estas menciones son todos aspectos abordados en el Postítulo y en ese sentido el conocimiento es utilizado por los docentes no sólo como una herramienta sino también como una práctica que transforma la experiencia. Las narrativas de sus prácticas y su posterior análisis se constituyen para ellos como una nueva adquisición que desean sostener para convertirse en una postura que los invite por un lado, a pensar y mejorar sus experiencias y por el otro, a transformarlos en profesionales reflexivos.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

“El ciclo sería: comienzo por una experiencia, observo, reflexiono, llego a generalizar y esto me capacita para mirar nuevas situaciones. La experiencia consiste en la capacidad de reflexionar y aprender a partir de las cosas que suceden” (Camilloni, 2012)

Presentación del recorrido

En este capítulo presentaremos las conclusiones finales de esta investigación. Para ello reconstruiremos el objeto de estudio y daremos respuesta a nuestros objetivos específicos. Además explicitaremos por un lado las limitaciones de este estudio y, por el otro los logros alcanzados. Finalmente, a modo de cierre, expondremos nuestras reflexiones finales.

6. 1. Reconstrucción del problema de investigación

En este apartado nos proponemos reanudar el camino transitado con el propósito de vincular nuevamente las preguntas que fueron guía para nuestra investigación con, las opciones metodológicas y teóricas asumidas luego de revisar el estado del arte, los datos del trabajo de campo surgido a partir del análisis del contenido del material recogido y seleccionado en relación a las mejores prácticas de enseñanza, para poder finalmente, presentar tanto los límites como los aportes del estudio llevado adelante.

Partiendo de nuestro objetivo principal, nos propusimos analizar las reflexiones de los docentes, manifestadas a través de sus producciones escritas al momento de justificar la primera y última elección de su mejor práctica, en el contexto de la propuesta de formación docente continua llevada adelante en la materia ARPE del Postítulo de Actualización Académica: “Los nuevos Desafíos de la Docencia”, de la cohorte 2012-2014 de UdeSA. Las preguntas que nos formulamos como motor de búsqueda fueron: ¿Cuáles son los contenidos de las reflexiones de los docentes que surgen al presentar las narrativas de la primera y última elección de la “mejor práctica”? ¿Cuáles son los niveles de reflexión que alcanzan los docentes al analizar sus “mejores prácticas”? ¿Cuáles son las decisiones de cambio que toman los docentes en relación a la elección de su primer “mejor práctica”, con posterioridad al análisis realizado en las

distintas instancias de la cursada de la materia ARPE? ¿Cuáles son los motivos que subyacen esa elección?

Concebimos la PR como una metodología de formación en la que, partiendo de las experiencias de cada docente en su contexto y, utilizando como dispositivo la escritura narrativa, tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la práctica (Domingo Roget, 2012). En ese sentido, el análisis de las narrativas presentadas en la materia ARPE por los docentes del nivel Primario del Postítulo, nos permitió aproximarnos a sus ideas, sentimientos y elucidaciones sobre la buena enseñanza; identificar los niveles de reflexión alcanzados en las distintas instancias de presentación; y acercarnos a los motivos por los cuáles, a la luz de las reflexiones realizadas, deciden sostener o modificar sus buenas prácticas con la intención de mejorarlas o complementarlas.

Los contenidos de las reflexiones se definieron a partir del análisis que surge de las narrativas presentadas por los docentes en las distintas instancias, en las que justifican los motivos por los cuáles seleccionan sus “mejores prácticas”. En ellas se reconocieron también los niveles de reflexión, y las decisiones de cambio. La riqueza del material obtenido y el análisis realizado refleja que el enfoque metodológico cualitativo, seleccionado para este estudio de casos, fue apropiado para alcanzar los objetivos propuestos de esta investigación.

6. 1. 1. En relación con los contenidos de las reflexiones

El pedido de que los docentes del Nivel Primario seleccionen la que consideran como su mejor práctica, nos permite identificar una gran pluralidad de buenas prácticas, todas disímiles entre sí, dando cuenta de que las buenas prácticas de enseñanza son variadas y de que no existe un formato perfecto que asegure la buena enseñanza (Camilloni, 2007; Coffield y Edward, 2009).

Luego de haber analizado las narrativas presentadas por los docentes al momento de justificar la elección de su mejor práctica en las distintas instancias de la cursada de la materia ARPE se observa que, en general en ambas instancias la mayoría de ellos reflexiona sobre los criterios de selección dando cuenta de lo que es para ellos la buena enseñanza. A su vez, hemos encontrado que en la segunda instancia de presentación casi todos los docentes del Nivel Primario se han detenido a reflexionar sobre el ejercicio de

la práctica docente en general y han hecho menciones a la importancia de la reflexión sobre el ejercicio de la propia práctica.

La propuesta de que reflexionen sobre los motivos de sus elecciones nos permite visibilizar por un lado el conjunto de decisiones tomadas, en la instancia postactiva, con la mirada puesta en aquello que hace que las mismas sean buenas y por el otro, los interrogantes que comienzan a realizarse los docentes tanto como sujetos de enseñanza como sobre el ejercicio de su propia práctica. De este modo, en base a los contenidos de las reflexiones elaboradas por ellos hemos organizado dos grandes ejes que a su vez se subdividieron en distintos focos.

El análisis del eje referido a los *Criterios de selección de una buena práctica*, nos ha permitido identificar que si bien varios de los motivos se mantienen de una instancia de presentación a otra, en la segunda oportunidad por un lado aparece mayor cantidad de fragmentos reflexivos en casi todos los focos y por el otro, surge un foco relacionado con los objetivos y los propósitos de la enseñanza que no había sido mencionado la primera vez. En ese sentido, el estudio nos permite reconocer la intención de los docentes por encontrar cierta coherencia entre los fines, los objetivos y los propósitos de enseñanza, como así también entre las estrategias de enseñanza, las actividades de aprendizaje y la evaluación de los alumnos, aspectos que amalgamados entre sí se relacionan con la buena enseñanza (Camilloni, Op. cit).

El interés por integrar las distintas disciplinas a partir del trabajo de un mismo contenido es otro de los motivos de selección a los que hacen alusión los docentes. Esta preocupación por relacionar las diferentes áreas es manifestada tanto en la instancia preactiva, al momento de realizar las planificaciones, como en la instancia postactiva, al analizar sus producciones con la intención de volver sobre ellas para enriquecerlas (Jackson, 1975). En líneas generales encontramos que para los docentes es importante diseñar propuestas significativas que recuperen la emoción y la implicación. Así buscan presentarles a los alumnos actividades estimulantes en las que puedan integrar diferentes disciplinas, recuperar y construir sus conocimientos personales y sociales y, especialmente interesarse por aprender (Litwin, 2011).

En concordancia con lo anterior, otro aspecto de relevancia es la consideración de la planificación de la enseñanza dentro de los lineamientos comprendidos en el marco del aula heterogénea. Para los docentes, atender al desarrollo de la diversidad del aula procura la optimización del aprendizaje y permite que cada alumno alcance su mejor nivel de logros posibles (Anijovich, Malbergier y Sigal; 2004). En esa misma línea, los

relatos reflexivos dan cuenta de una predisposición de los docentes por lograr, en la construcción del conocimiento, un desempeño activo por parte de los alumnos que les permita realizar aprendizajes significativos. Asumiendo una postura transformadora (Jackson, 2002), las segundas experiencias presentadas reflejan su especial interés por atender a la diversidad y dar respuesta a las necesidades individuales de cada uno de los alumnos. En esa búsqueda, surge también la intención de formar sujetos autónomos para que cada uno pueda por un lado elegir la mejor manera de aprender y por el otro, justificar los motivos de su elección. De este modo, la metacognición, como parte del proceso de aprender, se empieza a gestar en este grupo de docentes. Suponemos que esto podría ser porque también ellos han recorrido el camino de reflexión sobre sus propias acciones y descubrieron la potencia que esto tiene para el propio aprendizaje.

Coincidentemente con la postura transformadora y, revisando las estrategias de enseñanza implementadas, los docentes plantean sus cuestionamientos por los modos en que llevan adelante la práctica de evaluar. Luego de reflexionar y transitar las diferentes materias del postítulo, en la segunda instancia comienzan a diseñar instrumentos que en concordancia con la práctica de enseñar, atiendan a la diversidad. Asimismo, en las escrituras narrativas aparecen más fragmentos en los que se cuestionan acerca de la manera en que llevarán adelante ese proceso, asumiendo de algún modo que la buena evaluación se imbrica con la buena enseñanza (Litwin, 2008). Es decir que la primera instancia de reflexión sobre la práctica les permite volver a pensar el sentido de la evaluación en sí misma y revisar los instrumentos utilizados. A su vez, los recortes analizados de la segunda instancia de presentación dan cuenta de la planificación de evaluaciones auténticas en las que se reconoce la heterogeneidad de los alumnos y la posibilidad de que todos aprendan. Los docentes diseñan, igual que en la instancia de enseñanza, trabajos colaborativos y una variada oferta de actividades en las que es posible optar y tomar decisiones para resolver los problemas cotidianos (Anijovich y González, 2011).

Por último, las emociones y los sentimientos que se generan tanto en los alumnos como en los docentes también forman parte de los criterios de selección de una buena práctica. En la primera instancia las reflexiones están ligadas a los sentimientos que se despertaron y, en algunos casos las emociones se encuentran por encima de la acción pedagógica. En la segunda instancia, por el pensamiento preactivo (Jackson, 1975) los docentes planifican situaciones en las que los alumnos puedan vivir principalmente experiencias emocionales positivas. En ese sentido, el análisis permite reconocer que

para los docentes, al momento de diseñar sus prácticas “las emociones se encuentran en el centro del aprendizaje” (Casassus, 2008). Esto mismo se observa en la etapa postactiva de ambas instancias de presentación, en tanto las reflexiones dan cuenta del deseo de generar un clima ameno en el cual los alumnos puedan sentir confianza para expresarse libremente, equivocarse y aprender de los errores, favoreciendo de este modo la construcción de un ambiente propicio para la formación.

El eje referido a la *Interpelación como sujeto de enseñanza y sobre su propia práctica* nos permite analizar los procesos de reflexión sobre la acción (Perrenoud, 2004) que llevan adelante los docentes al momento de justificar las elecciones de sus buenas prácticas. Las menciones a la práctica del ser docente les permite reflexionar sobre la planificación de la enseñanza, sobre los múltiples modos en que se desenvuelven en los diferentes momentos de las clases en función de las estrategias de enseñanza implementadas y, sobre las retroalimentaciones que reciben y los vuelven a orientar en el ejercicio del rol en sí mismo.

Las reflexiones llevadas adelante en por el pensamiento postactivo les permiten a los docentes volver sobre las planificaciones y reconocer que las mismas son potentes en tanto las prácticas, consideradas como un conjunto de clases que se extienden en un período de tiempo, son pensadas como “un todo integrado” que propician una continuidad en la enseñanza y el aprendizaje. A su vez, algunos de ellos explicitan la necesidad de que esa articulación no sólo se realice para un curso en particular integrando las distintas materias sino que rescatan lo provechoso de que esa misma articulación se logre entre los distintos niveles de escolaridad articulando el proyecto institucional.

También por el pensamiento postactivo, las reflexiones retrospectivas les permiten a los docentes revisar el ejercicio de su rol. En esa reflexión sobre la práctica reconocen que si bien actúan de modo diferente de acuerdo a cada momento de la clase (Jackson, 2002), siempre ubican en el centro de la escena -o se esfuerzan por hacerlo- al alumno no sólo para darle protagonismo en la construcción del conocimiento sino también para que pueda ejercer su propio rol de estudiante. Otro aspecto que resulta significativo para ellos desde el desempeño de su práctica es el logro por los proyectos alcanzados y las sensaciones y emociones que éstos fueron gestando en cada uno de los involucrados.

Por último en consideración a los intercambios realizados, tanto entre sus colegas del postítulo como con los de las instituciones en las que se desempeñan, los relatos recuperan el valor que tiene la retroalimentación para la valoración y la mejora de la

práctica. Las conversaciones que entablan con sus colegas les ayudan a distinguir aquello que hace que las prácticas sean buenas. En esa misma línea, resulta valioso como punto de partida para profundizar el análisis de la práctica y reconsiderar la experiencia, la “conversación” que algunos docentes puedan entablar con los diferentes autores con los que han trabajado a lo largo de la cursada de la materia ARPE. El ejercicio de posicionarse desde la mirada de un autor para entablar un diálogo que se nutre con sus concepciones teóricas les permite, por un lado ampliar las miradas para analizar su práctica y por el otro, encontrar fortalezas y aspectos de mejora. Además, en algunos casos, ese ejercicio los orienta a develar cuáles son las teorías en uso que guían su accionar durante la práctica de enseñanza para encontrar también posibles vinculaciones con las teorías adoptadas (Argyris y Schön, 1975). Esta actividad que algunos docentes pudieron realizar es significativa porque nos permitiría afirmar que el ejercicio de narrar sus prácticas para luego analizarlas a la luz de otros autores significó para ellos un modo distinto de involucrarse y habilitó un espacio más profundo de reflexión que posteriormente los convocó a que cuestionen fuertemente su práctica para de algún modo transformarla.

6. 1. 2. En relación con los niveles de reflexión

Respecto a los niveles de reflexión establecidos por Larrive (2008) utilizados como marco de referencia para analizar las producciones, hemos detectado que la gran mayoría de los fragmentos se concentran en los niveles de reflexión superficial y de reflexión pedagógica. Solo unos pocos fragmentos pueden ubicarse en los niveles pre reflexivo y crítico.

En cuanto a la escasa cantidad de fragmentos para el nivel pre reflexivo, creemos que la consigna presentada por la cátedra invita en sí misma a los docentes a evitar creencias y posicionamientos acerca de las prácticas de enseñanza en generalizaciones que no se apoyen en marcos teóricos definidos. Además, los docentes que en su rol de estudiantes se inscriben en la línea de formación del DPD, en general adaptan sus enseñanzas a las necesidades de los alumnos, y este es otro motivo por el cual existen pocos fragmentos que pertenezcan a este nivel superficial.

Otro aspecto que notamos es que existen diferencias entre la primera y la segunda instancia de presentación en los niveles alcanzados por los docentes en sus procesos de

escritura narrativa. En un primer momento, casi todos los fragmentos de los dos ejes de nuestro análisis se concentran en el nivel de reflexión superficial y refieren principalmente a los focos *Enseñanza en aulas heterogéneas*, *Estrategias de enseñanza*, *Desempeño del alumno* y *La práctica del docente*. Podríamos pensar que en esta primera etapa los docentes recién comienzan a formarse en la práctica reflexiva y esta competencia reflexiva exige un tiempo prolongado y sistémico de formación.

Para la presentación final, en la segunda instancia de selección y análisis de la mejor práctica, los docentes producen escrituras narrativas nutridas con investigaciones educativas y a su vez iluminadas a través de la aplicación de los conocimientos didácticos y las teorías que subyacen a los enfoques teóricos, tratando de establecer un puente entre la teoría y su práctica, alcanzado de este modo producciones más profundas que pueden ubicarse en el nivel de reflexión pedagógica. No obstante, es necesario aclarar que tanto en esta instancia como en este nivel de reflexión, hemos detectado que el uso del conocimiento que hacen los docentes en sus producciones es diferente. En ese sentido, basándonos en las categorías de Feldman y Palamidessi (2001) detectamos que el saber es utilizado por ellos “como biblioteca”, “como herramienta” y “como práctica”.

En el caso de los fragmentos en los que el conocimiento es utilizado como biblioteca, los docentes se valen de la teoría que tienen a su disposición para ponerle nombre teórico a los ejemplos que recuperan de sus clases. En estas narraciones, las reflexiones no llegan a entrelazar la práctica relatada con la teoría enunciada porque esta aparece más bien como un recurso que permite enumerar determinadas características.

Por otra parte, algunos relatos dan cuenta de una reflexión más profunda en la que la práctica es atravesada por la teoría. En ellos el conocimiento es utilizado como una herramienta que permite arrojar luz a la práctica a través de las voces autorizadas (Litwin, 2008; Anijovich, 2009). Y es a través del uso de la teoría que los docentes pueden cuestionar su clase para comprenderla, entender el sentido de su actuar y sostenerla o transformarla. Otro aspecto relevante en cuanto al uso del conocimiento como una herramienta es que la mayoría de los fragmentos de este grupo corresponde a los focos denominados *Enseñanza en aulas heterogéneas* y *Estrategias de Enseñanza*. Suponemos que esto tiene que ver con el tipo de materias que han cursado los docentes en su rol de estudiantes y el modo en que los contenidos fueron abordados.

En línea con lo antedicho, advertimos también que el camino transitado por los docentes durante todo el postítulo y la propuesta de formación en un enfoque que

contempla una postura reflexiva les permitió a algunos de ellos utilizar el “conocimiento como práctica”. En esos casos, los conceptos teóricos y los fundamentos pedagógicos les sirvieron a los docentes para poder profundizar el análisis de sus experiencias y transformarlas a la luz de las retroalimentaciones recibidas. Entendemos, a partir de los fragmentos trabajados, que esas retroalimentaciones fueron producto de las conversaciones con los docentes de la cátedra, las discusiones entre los estudiantes de la cohorte, los intercambios con los colegas con los que se desempeñaban cada uno en su propia institución y por último, con los textos trabajados en la materia a través del ejercicio de pensar un diálogo concreto entre ellos y el autor de modo que este último “observara” su práctica tanto para valorarla como para realizar propuestas de mejora.

Por todo lo expuesto, podríamos inferir que, el tránsito por el postítulo y las distintas instancias de análisis en las que se posicionaron los docentes en su rol de estudiantes al cursar la materia ARPE les permitió ir generando un habitus en el método reflexivo. Las escrituras narrativas de ambas instancias dan cuenta de este proceso en tanto pueden llegar a hacer un paso entre el nivel de reflexión superficial y el nivel de reflexión pedagógica.

Por último, respecto al nivel de reflexión crítica identificamos que si bien algunos docentes pueden reflexionar sobre las consecuencias de sus prácticas en el aula y las implicaciones morales o éticas de su actuar, muy pocos de ellos pueden profundizar en ese análisis. Además, en general los escritos no muestran evidencias que permitan integrar el contexto en que se desarrollan las clases con las realidades sociales y políticas. Consideramos que la poca representatividad de fragmentos que pueden ubicarse dentro del nivel de reflexión crítica tiene que ver con esa formación reflexiva que debe traspasar los límites del Postítulo y permitirle al docente salir de la reflexión episódica para sostenerse en el tiempo y convertirse en una postura reflexiva que oriente el análisis de la práctica.

6. 1. 3. En relación con las decisiones de cambio

Nos planteamos inicialmente la pregunta acerca de si, con posterioridad a las diferentes instancias de análisis de sus mejores prácticas, existirían cambios sobre sus elecciones y cuáles serían los supuestos que subyacen a esas decisiones. Partimos del supuesto de que las reflexiones sobre las prácticas, llevadas adelante a través de las escrituras

narrativas, serían por su función epistémica un punto de partida que contribuyera a la transformación de la experiencia. Nos interesaba poner en evidencia cómo la formación docente en la PR contribuye al DPD y a su vez, la potencia de la reflexión como motor de cambio de la propia práctica.

Al analizar las decisiones tomadas por los docentes con posterioridad a las distintas instancias reflexivas, identificamos dos grandes grupos y a su vez detectamos que uno de esos grupos se puede subdividir en dos subgrupos. Reconocimos que muy pocos docentes deciden cambiar su práctica inicial y, en contraposición, la gran mayoría de ellos decide sostenerla. A su vez, del grupo de docentes que se inclina por sostenerla, es mayoritario el grupo que realiza propuestas de mejora. Es decir que, el estudio realizado nos permite dar cuenta de que la reflexión sobre la práctica orienta una mejora de la misma.

Nos detendremos primero en los aspectos detectados en el grupo de docentes que, motivados por los aprendizajes adquiridos a lo largo de la cursada, deciden seleccionar una nueva práctica, distinta a la que presentaron originalmente. El análisis de esos nuevos fragmentos nos permite reconocer que la mayoría de los docentes muestran su esfuerzo e interés por colocar al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, al tiempo que buscan cambiar el ejercicio de su propio rol. Las nuevas propuestas incluyen la planificación de nuevas estrategias de enseñanza que promueven un rol activo por parte del alumno y contemplan la heterogeneidad del aula.

Otro aspecto detectado en este grupo es que el análisis de la presentación original les permite, según las teorías de Argyris y Schön (1974), develar sus teorías en uso y, a partir de la presentación de una nueva práctica que complementa a la anterior, encontrar ciertos acercamientos con sus teorías adoptadas. Sólo algunos de ellos pueden realizar además un aprendizaje de “bucle doble” en tanto se cuestionan las variables directivas y buscan un cambio en la estructura de las estrategias que venían implementando, abriéndose a nuevas interpretaciones de la realidad.

Pasando al grupo de docentes que eligen sostener su práctica inicial, tal como mencionamos previamente, unos pocos deciden mantenerla de la misma manera; en cambio, la gran mayoría de ellos proponen, a la luz del análisis llevado adelante, hacer modificaciones en pos de la mejora.

Respecto al primer subgrupo, aquellos docentes que no hacen modificaciones, profundizan el análisis y logran, a partir de distintas teorías abordadas a lo largo de las cursadas de las materias del Postítulo, una fundamentación más profunda. En ese

sentido, encuentran teorías, logran ponerle nombre a aquello que realizan y pueden realizar conexiones específicas entre sus propias experiencias y las teorías pedagógicas que las sustentan.

Otro aspecto relevante para estos docentes es la riqueza y potencia de las retroalimentaciones que recibieron tanto de sus grupos de pares, como de sus docentes. En sus escritos se visibiliza el valor que le dieron a esos intercambios en tanto las instancias mencionadas habilitaron un nuevo modo de mirar y pensar las estrategias llevadas a la práctica. En consonancia con la propuesta de la cátedra, esos espacios formativos promueven y orientan al desarrollo y la adquisición de una postura reflexiva (Perrenoud, 2004) que pueda sostenerse en el tiempo.

Un último aspecto detectado en este subgrupo que deja su clase tal cual había sido presentada originalmente es que, en la fundamentación de los marcos teóricos adoptados, recuperan la importancia de trabajar integrando un mismo contenido a partir de las diferentes materias y a su vez proponer estrategias de enseñanza y actividades que contemplen la diversidad desde un enfoque de trabajo en aulas heterogéneas.

Nos detendremos ahora en el último subgrupo, es decir aquél que luego de realizar un análisis sobre su práctica decide sostenerla pero propone algunas modificaciones. Considerando que el mayor porcentaje de docentes corresponde a este subgrupo, de algún modo podemos considerar que el ejercicio de reflexión sobre la práctica permite a cada docente repensar la propuesta, reconocer fortalezas y encontrar aspectos que quizás no fueron considerados o que pueden ser modificados para una mejora de la experiencia. En ese sentido, podemos considerar que la reflexión sobre la práctica permite también mejorar incluso aquellas que ya habían sido consideradas como buenas. Los relatos de los docentes dan cuenta que, las escrituras narrativas, en su función epistémica tienen un poder transformador sobre las experiencias (Gudmundsdottir, 1998). La instancia de escritura y reflexión, habilita para ellos un espacio de pregunta y repregunta, de búsqueda de evidencias que fundamenten sus dichos y de proponer modificaciones con fundamentos teóricos que a su vez conlleven a nuevas modificaciones.

Las reflexiones elaboradas por los docentes de este subgrupo son retrospectivas y prospectivas (Perrenoud, 2004) en tanto ocurren en momentos de calma y, a partir de las diferentes intervenciones (docentes, compañeros y autores clásicos), detectan aquello que sirve y descartan aquello que no, al tiempo que les permite planificar nuevas propuestas superadoras de las anteriores. En relación a ello, las modificaciones

presentadas refieren a las estrategias de enseñanza implementadas, a la atención a la diversidad, al cambio de postura en su rol de docentes para darles mayor protagonismo a sus alumnos y a modificaciones en las prácticas de evaluación.

También las emociones vuelven a formar parte del análisis para este subgrupo de docentes. Para ellos, pensar y atender los vínculos que se establecen en el aula forman parte tanto de las reflexiones como de las transformaciones que realizan. Considerar un escuela emocional donde el aprendizaje depende del tipo de relaciones que se establecen en el aula (Casassus, 2006) forma parte de su propia transformación y de su proceso de formación profesional que los mantiene en la búsqueda de querer brindar siempre una mejor educación entendiendo que, el aprendizaje ocurre para ambos como parte de una relación emocional entre el alumno y el docente.

En síntesis, analizar las decisiones de cambio o sostenimiento de las primeras elecciones realizadas por los docentes sobre sus buenas prácticas, nos permitió identificar que las propuestas llevadas adelante por la cátedra permiten no solo profundizar las reflexiones iniciales sino que además contribuyen a salir de la fascinación inicial que produjo la experiencia para proponer aspectos de mejora sobre las que ellos consideraron como buenas prácticas de enseñanza.

6. 2. Limitaciones del estudio y logros alcanzados

A continuación, presentaremos aquellos aspectos que consideramos son limitantes del presente estudio y esbozaremos los logros que consideramos alcanzados.

6. 2. 1. Límites del presente estudio

Un primer límite que encontramos en el estudio es que el análisis no nos permite saber realmente cuánto de la experiencia de reflexión realizada en el Postítulo será capitalizada para la práctica profesional cotidiana. Consideramos que, tal como sostiene Perrenoud (2004), para lograr que la disposición a la reflexión se transforme en una práctica es necesario que el ejercicio reflexivo sea parte de una formación prolongada, que se pueda sostener en el tiempo de forma intensiva y sistemática. En ese sentido, encontramos que, si bien la cátedra contribuye a esa formación específica y las

reflexiones analizadas dan cuenta de un antes y un después del paso de los docentes por el Postítulo, los cambios que fueron realizando al inscribirse en una práctica reflexiva dan cuenta de que esa nueva postura les sirvió para la mejora del ejercicio de su práctica en ese momento particular. Sin embargo, con el estudio llevado adelante no hemos podido saber si esa disposición alcanzada para asumir una postura reflexiva pudo sostenerse en el tiempo y continuarse en la práctica diaria una vez finalizada la cursada. Nos preguntamos si este ejercicio que han realizado podrá ser retomado como una rutina paradójica (Perrenoud, 2004) en su posterior práctica profesional, por fuera de la cursada. Quizás será objeto de otra investigación, tomar contacto con esos docentes para indagar este aspecto y demostrar que el postítulo efectivamente contribuye la formación de profesionales reflexivos.

El segundo límite que hemos detectado es que si bien esta investigación se centra en el estudio de la formación docente en la PR desde el enfoque del modelo de DPD, en las reflexiones que realizan los docentes a partir de sus aprendizajes y en las decisiones de cambio, se orienta al nivel Educación Primaria. En ese sentido, si bien este es un límite también deja abiertas las puertas para continuar y profundizar el estudio tanto para los demás nivel educativos (Inicial, Secundario, Terciario y/o Universitario) como para otras profesiones que utilizan la reflexión como eje para la mejora de la práctica.

Creemos que la investigación realizada puede constituir un punto inicial que permita comparar los nuevos estudios para encontrar similitudes y diferencias tanto en los contenidos de las reflexiones como en los niveles que alcanzan sus escrituras narrativas y las decisiones que toman, con posterioridad a las instancias reflexivas, en relación a sus buenas prácticas de enseñanza.

6. 2. 2. Aportes del presente estudio

Luego de haber realizado un análisis crítico de las reflexiones elaboradas por los docentes del Nivel Primario, consideramos que uno de los aportes de este trabajo es la identificación de los núcleos más significativos de reflexión para los docentes en tanto son los contenidos sobre los que reflexionan al presentar su mejor práctica en las distintas oportunidades ofrecidas por la cátedra. A su vez, reconocimos los distintos niveles de reflexión que pueden alcanzar sus producciones como así también el paso

que pueden realizar, con el ejercicio de la práctica, entre un nivel y otro, adoptando una postura reflexiva.

Otro aporte de esta investigación es la de contribuir en la búsqueda de evidencias de que la escritura narrativa, en su función epistémica, habilita un espacio para la reflexión profunda que transforma la experiencia. La gran mayoría de los escritos analizados dan cuenta de que este proceso les sirvió para mejorar su práctica, casi todos ellos han salido transformados en la experiencia. En ese sentido, este estudio podría abonar al desarrollo de la idea propuesta Flores, Álvarez y Porta (2013) para quienes la narrativa es una herramienta de análisis de la buena práctica. La indagación realizada permitió también poner en tensión la narrativa con la práctica para encontrar rupturas y continuidades que permitieron repensar la experiencia llevada adelante.

Además, identificamos que el proceso de escritura reflexiva, en conjunto con los distintos espacios de análisis sobre la propia práctica habilitados por la cátedra, permiten una mejora en la experiencia de análisis y reflexión. La indagación realizada sobre los niveles reflexivos alcanzados por los docentes en las distintas instancias de producción, nos permitió establecer un parámetro de comparación entre la primera y la última propuesta. Y fue esa comparación la que nos ayudó a reconocer por un lado el pasaje realizado por ellos de un nivel al otro y, por el otro, que las consignas de trabajo presentadas por la cátedra permiten visualizar la transparencia de ese tránsito.

Un último aporte que consideramos relevante es que este estudio permite arrojar luz sobre la eficacia del conjunto de dispositivos utilizados en la formación docente para la práctica reflexiva. Si bien nos basamos en las narraciones, los relatos analizados dan cuenta de que los demás dispositivos basados en la interacción han sido utilizados por la cátedra y fue la combinación de ambos grupos de dispositivos los que enriquecieron aún más la experiencia. Para los docentes, la instancia de compartir las buenas prácticas habilita la creación de un espacio para el debate, para la pregunta, para el análisis, para la reflexión, para realizar una nueva construcción teórica y, un trabajo metacognitivo que propicia la mejora de la experiencia.

6. 3. Palabras finales

Iniciamos este trabajo de investigación preguntándonos si las reflexiones que realizan los docentes sobre sus buenas prácticas de enseñanza pueden mejorarlas. Nos

preguntamos cuáles son los contenidos de sus reflexiones, qué niveles de reflexión alcanzan en sus distintas instancias de escritura y qué decisiones toman con posterioridad a las instancias de reflexión. El análisis pormenorizado de los datos nos permitió no sólo profundizar sino también complejizar nuestras ideas iniciales, agudizando nuestra propia mirada como investigadores del objeto de estudio.

A medida que avanzamos en el análisis, gracias al entramado que fuimos realizando entre los relatos y el marco teórico elaborado, la gran mayoría de nuestras preguntas fueron encontrando respuesta. Al mismo tiempo, con el deseo de ampliar el campo de investigación y poder profundizar nuestras hipótesis, fueron surgiendo nuevos interrogantes que quedan abiertos para ser abordados en nuevos estudios.

Las narrativas presentadas por los docentes dan cuenta de que el trabajo docente está siempre atravesado por diversas situaciones que se suceden sin pensar y que dejan huella tanto en sus propias vidas como en las de sus alumnos. Por eso, la posibilidad de volver sobre la experiencia vivida habilita un espacio para la pregunta, para encontrar el sentido de la tarea, para “reflexionar sobre el profundo significado y las consecuencias de las experiencias de los niños sobre los que intervenimos” (Van Manen, 1998: 221).

Siguiendo las ideas de Larrive (2008), y comparando las primeras y las últimas reflexiones elaboradas por los docentes, encontramos que para mejorar la calidad de la reflexión es necesario que se conciba como un proceso constante y espiralado donde cada docente, en su rol de estudiantes, esté acompañado por su grupo de pares y también por sus profesores, que los orientan en las reflexiones que vienen realizando, permitiéndoles ampliar las miradas. En ese sentido, tal como advierte Domingo Roget (2013), la efectividad formativa de este ciclo reflexivo se potencia en la reflexión personal que cada uno puede hacer luego de compartirla reflexión con otros profesionales.

La posibilidad formativa de este Postítulo en general y a su vez de la materia ARPE en particular, radica en la formación de profesionales reflexivos que, tal como propone la Ley de Educación Nacional 26.206, incentiva la investigación educativa, en principio sobre su propia práctica, proporcionando herramientas a los docentes, en su rol de estudiantes, para que puedan experimentar propuestas de reflexión sobre la práctica y renovar las experiencias escolares.

En conclusión, basándonos en nuestro análisis y en lo expuesto hasta aquí, consideramos que el dispositivo narrativo utilizado a partir de las consignas brindadas por la cátedra permite realizar una experiencia de análisis y reflexión que posibilita,

cuanto menos una transformación de la experiencia. En algunos casos esa transformación se traduce en la profundización del análisis a través del uso de nuevas teorías que fundamentan las estrategias implementadas. Sin embargo, cabe recalcar que en la gran mayoría de los casos analizados, la transformación significa una mejora de la buena práctica, dando cuenta de que inscribirse en una PR permite incluso, mejorar la mejor práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, Jonathan (2014) *La ética y valores morales en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto, compromiso, afecto y pasión en los profesores memorables*, consultado el 15 de mayo de 2019 en <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1099>

Alliaud, Andrea (2011). *Enseñanza. Transformación y Formación*, en Revista del IICE, Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 30, pp. 47-60.

Alliaud, Andrea y Suárez, Daniel (Comp.) (2011), *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA) / CLACSO.

Altet, M. (2008). *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas*, en Paquay, L. et al. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-54). México, DF: FCE.

___; Charlier, Evelyne y Perrenoud, Philippe (Dir.) *La formación profesional del maestro*. México, Fondo de Cultura Económica. pp.170 – 196.

Anijovich, Rebeca; Cappelletti Graciela; Mora Silvia y Sabelli María José (2009), *Transitar la formación docente*. Buenos Aires, Paidós.

___ y Cappelletti, Graciela (coords.) (2014) *Las prácticas como eje de la formación docente*. Buenos Aires, Eudeba.

___ y Cappelletti, Graciela (2017), *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.

___ y González, Carlos *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique, Grupo Editor. CABA, Argentina

___ y Mora, Silvia (2009), *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Aique.

___ Mora, Silvia; Ornique; Mariana (2009a) *La contribución de las autobiografías en la formación docentes*. Trabajo presentado en I Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. UBA. Buenos Aires. Septiembre de 2009.

___ (2009b) “Los diferentes usos de las autobiografías escolares en la formación docente en la universidad” Trabajo presentado en las II Jornadas de Formación Docente Universitaria. UNR. Octubre 2009.

___; Malbergier y Sigal (2004) *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas*. Fondo de Cultura económica. Buenos Aires, Argentina.

Ávalos, Beatrice (2007) *El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana*, en Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 41, N° 2, 2007. pp. 77-99

Argyris, Chris, y Schön, Donald (1974), *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, Jossey Bass.

Basabe, Laura y Cols, Estela (2007) *La enseñanza*, en Camilloni, Alicia; Cols, Estela; Basane Laura y Feney, Silvina (2007), *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós. pp. 125 – 161

Bereiter y Scardamalia (1992) “Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita” en *Infancia y aprendizaje* N° 58

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

Bolívar, Antonio; Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2007), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada, Grupo Editorial Universitario.

Bourdieu, Pierre y Gros, Francois (1990) *Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza*, en *Revista de Educación* N° 292 pp 417 - 425

Bourdieu, Pierre; Chamboderon, Jean-Claude; Passeron, Jean-Claude (2008) [1972], *El oficio del sociólogo, Presupuestos epistemológicos*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, Pierre (1991) *El sentido práctico*. Madrid, Taurus

Bolam, R. and McMahon, A. (2004) “Definitions and models: towards a conceptual map”, en C. Day & J. Sachs (Eds.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Open University Press, Maidenhead, Berkshire.

Burbules, Nicholas (1999), *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Amorrortu.

Camilloni, Alicia (1995), “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior”. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

___ (2007) *Una buena clase*, en *Revista 12entes Gestión de las Instituciones Educativas*, N° 16, pp 11-12

___ (2009), “Prólogo” en Anijovich, Rebeca, Mora Silvia, Cappelletti Graciela y Sabelli, María José (2009) *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires, Paidós, pp. 13-24.

___ (2012) No se aprende estando solo sentado en el aula, consultado el 12 de enero de 2019 en <http://noticias.unsam.edu.ar/2012/11/05/alicia-camilloni-no-se-aprende-solo-estando-sentado-en-el-aula/>

Caporossi, Alicia (2009), "Las narrativas como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes", en Sanjurjo, Liliana (Coord). (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens.

Casassus, Juan (2006). *La educación del ser emocional*. (1a ed.). Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ediciones Castillo.

___ (2017), Una introducción a la educación emocional. RELAPAE (7), pp 121-130

___ El campo emocional de la Educación: implicaciones para la formación del educador. Consultado el 1 de junio de 2019 en <https://es.scribd.com/document/268944121/El-Campo-Emocional-en-La-Educacion-Cassasus>

Clandinin, Jean y Conelly, Michael (1995), "Relatos de experiencias e investigación narrativa", en Larrosa, Jorge, Remei Arnaus, Bondía, Ferrer Cerveró, Virginia, Pérez de

Coffield, F. y Edward, Sh. (2009). Rolling out "good", "best" and "excellent" practice. What next? Perfect Practice? *British Educational Research Journal*, 35(3), 371-390.

Cols, Estela (2004), "Programación de la enseñanza". Ficha de cátedra. FFyL. Universidad de Buenos Aires.

___ (2011), *Estilos de enseñanza*. Rosario, Homo Sapiens.

Contreras Domingo, José (1987), "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza", en *Revista de Educación* Nro 282. Madrid/MEC. Pp. 203 – 231.

___ (2010), "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) (2010), pp. 61-81

___ (2013) "Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado" en *El saber de la experiencia narrativa*. Consultado el 16 de mayo de 2019 en <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/25126>

___ y Pérez de Lara, Nuria (2010) (Comp.), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.

Corpas Arellano, María Dolores (2014) Buenas prácticas educativas para el aprendizaje del inglés en la enseñanza no formal *Revista de Lenguas Modernas*, N° 20, 2014 / 197-211 / ISSN: 1659-1933

Davini, María Cristina (2015), *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.

___ (2008), *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires, Santillana.

___ (1995), *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

Dewey, John (1933), *Cómo pensamos*. Paidós. Barcelona.

___ (1967), *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.

___ (1989), *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.

De Andraca, Ana María (2003) Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL Santiago de Chile: Editorial San Marino.

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 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*. Publicia, Saarbrücken (Alemania).

___ “El profesional reflexivo (D.A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico”, [en línea]. 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.

Edelstein, Gloria (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

Eisner, Elliot W. (1998), *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica* Carrasco, José Bernardo y Calderero Hernández, José Fernando (2000), *Aprendo a investigar en Educación*. Madrid, España. Ediciones RIALP.

Eirín Nemiña, Raúl; García Ruso, Herminia María y Montero Mesa, Lourdes (2009) *Desarrollo Profesional y Profesionalización Docente. Perspectivas y Problemas en Profesorado - Revista del Curriculum y formación del Profesorado, Volumen 13 n° 2* Universidad de Santiago de Compostela

Elliot, John (1990), *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.

Erazo-Jimenez, María Soledad (2009) Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Revista Educación y Educadores*. Vol 12 N° 2 – pp 47-74, Colombia

Fasce, Jorge (2007) *Entrevista*, en *Revista 12entes Gestión de las Instituciones Educativas*, N° 16, pp 4-6

Feldman, Daniel y Palamidessi, Mariano (2001), “Programación de la enseñanza”. Universidad Nacional de Sarmiento. Secretaría Académica. Unidad Pedagógica Universitaria.

Fenstermacher, Gary (1989), “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, Merlin, *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona, Paidós.

___ and V. Richardson (2005) "On Making Determinations of Quality in Teaching," *Teachers' College Record* N°1 186-213 .

Fund, Z., Court, D., y Kramarski, B. (2002). Construcción y aplicación de una herramienta de evaluación para evaluar la reflexión en los cursos de formación docente. *Evaluación y Evaluación en Educación Superior*, 27 (6), 485-499.

Gallart, María Antonia (1992), "La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación", en Forni, Florean Gallart, María Antonia y Vasilachis de Gialdino, Irene, *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Galbán Lozano, Sara (2017), "El investigador educativo como practicante reflexivo", en *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*. Buenos Aires, Aique.

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

González Calvo, Gustavo y Barba, José J. (2014), "Formación Permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del Profesorado desde las perspectivas grupales e individual". Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado* – Vol 18 n° 1. Consultado 12 de mayo de 2019 en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev181COL12.pdf>

Gothelf, Elizabeth (2003), "Planifico luego improviso" apuntes de clase del Postítulo de Actualización Académica - UDESA

Greco, Marcela Alicia y Prodan, Beatriz Liliana (2010) *Diseño y aplicación de dispositivos de reflexión sobre la práctica y su impacto en la formación de alumnos residentes de segundo y tercer año del Profesorado de Ciencias Naturales. Un estudio de caso en el ISFD N° 99 de la provincia de Buenos Aires*. Congreso Iberoamericano de Educación – Metas 2021. Bs. As. Argentina.

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. pp. 52 – 71.

Gvirtz, Silvina y Palamidessi, Mariano (2008) *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Aique, Grupo Editor. CABA, Argentina

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

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Lucio, Pilar (1998), *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill. Ciudad de México.

Jackson, Philip (1991) [1968], *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.

___ (2002), *Prácticas de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.

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

___ (2000) Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 1:3, 293-307, DOI: 10.1080/713693162 <http://dx.doi.org/10.1080/713693162>

Larrosa, J. (2009). Leer (y enseñar a leer) entre las lenguas. Diploma Superior Lectura, Escritura y Educación. Clase Nº1. Bloque Lectura y escritura: entre experiencias y expectativas. Introducción. Buenos Aires: Flacso.

Ley de Educación Nacional nº 26.206, consultada el 25 de junio de 2018 en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Liston, Daniel y Zeichner, Keneth (1993), *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid, Morata.

Litwin, Edith (1997), "Las configuraciones didácticas en el marco de una nueva agenda didáctica" en Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, IICE, año VI, Nº10, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Miño y Dávila.

___ (2002), *Las configuraciones didácticas en una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Paidós.

___ (2012) [2008], *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*, Buenos Aires, Paidós.

Mancovsky, Viviana (2011), *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Buenos Aires, Paidós.

McEwan, Hunter y Egan, Kieran (1998), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.

Meirieu, Philippe (1998), *Frankenstein educador*. Segunda reimpresión. Barcelona, Alertes.

___ (2007). Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender en los alumnos. En Cuadernos de pedagogía Nº 373, 18-26

Menghini, Raúl y Negrin, Marta [comps.] (2014) *Volver a pensar los comienzos: interpelando certeza. Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires. Noveduc, pp. 247

Moon, J. (1999) *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.

___ (2001) PDP working paper 4: reflection in higher education learning. The Higher Education Academy. Disponible en http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id72_Reflection_in_Higher_Education_Learning.rtf

___ (2005) *Learning About Reflection*, Higher Education Academy. Guide for Busy

Academics No. 4. Disponible en http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/resource_database/id69_guide_for_busy_academics_no4_moon

___ (2007). Getting the measure of reflection: considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6 (4), 191-200.

Pérez Abril, Mauricio, Roa Casas, Catalina, Villegas, Laura y Vargas, Ángela (2013), “Escribir las prácticas. Una propuesta metodológica para planear, analizar, sintetizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas”. [en línea], Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Consultado 12 de abril de 2019 desde http://cerlalc.org/curso_didactica/doc/m5_c1/Libro_sistematizacion%20enero.pdf

Pérez Gómez, Ángel y Gimeno Sacristán, José (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

Perrenoud, Philippe (1994), “Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible”, en *Compte-rendu des travaux de seminaire des formateurs de l’IUFM*. Grenoble: IUFM.

___ (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.

___ (2004b), Diez nuevas competencias para enseñar. Querétaro México, ver editorial

___ (2005), “El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros, análisis de las prácticas y toma de conciencia”, en Paquay, Léopold, Altet, Margueritte, Charlier, Evelyne y Perrenoud, Philippe (Dir.) *La formación profesional del maestro*. México, Fondo de Cultura Económica.

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

Peñas, María y Flores, Pablo (2008) *Modo de uso del conocimiento profesional en procesos de reflexión en la formación inicial de profesores de Matemáticas*. Revista de investigación en Didáctica de la Matemática: Pensamiento Numérico. PNA, 3(1), 19-34

Prieto Navarro, Leonor y Torres, Juan Carlos (2015) La reflexión como un proceso de aprendizaje a lo largo de las prácticas de los futuros profesores. Consultado el 20 de mayo de 2019 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5125423>

Sabelli, María José (2016), “Enfoques de las simulaciones en la formación de profesionales. El caso de la formación de los agentes de calle de la Policía Federal Argentina (PFA) en el período 2011 – 2015”. Tesis de Maestría. Maestría en Educación Superior. Universidad de Palermo. Buenos Aires.

Sanjurjo, Liliana (Coord.) (2009), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Homo Sapiens.

Sanjurjo, Liliana (2012), “Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional”, en *Praxis Educativa*, vol. 16, N°1, pp.22-32.

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

Sautu, Ruth, Boniolo, Paula, Dalle, Pablo y Elbert, Rodolfo (2005), *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, CLACSO.

Schön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesionales*. Barcelona, Paidós.

___ (1997), *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós.

Sirvent, María Teresa (2006), “El proceso de investigación”. Cátedra Investigación y Estadística Educativa I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. OPFyL. Secretaría de Publicaciones. Buenos Aires.

Souto, Marta, Barbier, Jean Marie, Cattaneo, Mabel, Coronel, Mirta, Gaidulewicz, Laura, Goggi, Nora y Mazza, Diana (1999), *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires, Novedades educativas.

___ (2016), *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario, Homo Sapiens.

Souto, Martha (1996). *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica escolar*. Publicado en docente.ucol.mx rodolfo.rangel.DisenioCurricular.sesion.pdf

Souto, Marta (2010) Elucidación crítica sobre la formación docente. Itinerarios educativos 4

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

Stenhouse, Lawrence (1987), *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

Suárez, Daniel (2005), *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica. Consultado el 12 de mayo de 2019 desde <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>

Tenti Fanfani, Emilio (2006), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

___ (2011) *Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente en Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana.

Terigi, F (2007) *Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En Las formas de lo escolar*. Del estante editorial. Buenos Aires, Argentina.

___ (2007 b) *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Serie Documentos de Trabajo N° 50 Santiago de Chile: PREAL

Vasilachis, Irene (coord.) (2006), *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, Gedisa.

Vaillant, D (2016) *El desarrollo profesional y su incidencia en la tarea del maestro* en Revista Internacional Magisterio Educación & Pedagogía

___ y Marcelo C (2015), *El A, B, C y D de la formación docente*. Madrid, Narcea

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.

___ (1998), *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Madrid, Paidós.

Vezub, Lea (2013) *Hacia una pedagogía del Desarrollo Profesional Docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores* en *Pág. Educ.* [online]. 2013, vol.6, n.1, pp.97-124 consultado el 25 de noviembre de 2018 en http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&nrm=iso

Zabalza Beraza, Miguel (1995), *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.

___ (2003), *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

___ (2012) *el estudio de las buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria*, en REDU, Vol 10 N°1

Zeichner, Keneth (1987) *Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education* en *International Journal of Educational Research* Volume 11, Issue 5, 1987, pp. 565-575

___ (1993), “El maestro como profesional reflexivo”, en *Cuadernos de Pedagogía* N 220, pp. 44-49. Barcelona, Fontalba.

ANEXO 1 – Programa de la materia Análisis y Reflexión de la Práctica Educativa

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Docentes: Rebeca Anijovich, Mariana Ornique, Cecilia Cancio y Mirta Jablonski
 Postítulo de Actualización docente 2012 - 2013

FUNDAMENTACIÓN

Esta materia se desarrollará a lo largo de todo el postítulo. La posibilidad de llevar adelante un proceso de reflexión sobre la propia práctica no es una tarea para realizar únicamente en forma individual sino también con el aporte de los colegas y de los docentes de la cátedra trabajando en grupos para compartir, intercambiar ideas y ampliar las miradas, analizar las prácticas desde distintas perspectivas teóricas y contribuir al desarrollo de la metacognición.

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 el docente 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 práctica.

Nos proponemos recuperar un tiempo para pensar sobre el lugar y el sentido de la reflexión en la tarea docente. Los docentes necesitan tiempo y oportunidad para que la reflexión ocurra y se convierta en un modo de trabajo y no en un ritual, en algo para cumplir.

Las posiciones reflexivas se han convertido en parte del temario cuando se analizan proyectos de formación o de mejora de la práctica docente. Vale la pena entonces afrontar el desafío que requiere poner en el centro de la formación y la actualización docente, la reflexión.

METAS DE COMPRENSIÓN

Los docentes desarrollarán comprensión acerca de:

- Qué significa reflexionar sobre sus propias prácticas;
- El valor de compartir sus prácticas con colegas;
- Los diferentes enfoques educativos para analizar las prácticas pedagógicas en el aula.

CONTENIDOS

Las prácticas de la enseñanza y los dispositivos de formación docente continua.

Definición de dispositivo: el uso de diferentes dispositivos en la formación docente.

El portafolios de desarrollo profesional. Los diarios de clase. Las autobiografías.

Relación entre teorías y prácticas pedagógicas.

Análisis y reflexión acerca de las prácticas de enseñanza.

Práctica reflexiva e implicación crítica.

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.

Las rutinas, los incidentes críticos, los problemas, los dilemas en el aula.

El valor de la retroalimentación en la enseñanza. El uso de protocolos.

PROPUESTA DIDÁCTICA

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 áulicas de cada uno de los asistentes.

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.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich y otros (2009): *Transitar la formación pedagógica*. Paidós. Buenos Aires. Cap. 2, 3 y 4.
- 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]
- 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. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357> [Fecha de acceso: 14/08/012]
- 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: Sociología cualitativa
- Dewey, J. (1989): *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- Eisner, E. (1998): *El ojo ilustrado*, Barcelona, Paidós. Cap. 1: Pensamiento cualitativo 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.
- Ferry, G. (1990): *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós. Cap. 3.
- Jackson, P. (1991): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Jackson, P. (1999): *Enseñanzas implícitas*, Amorrortu, Buenos Aires.
- 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.
- Perrenoud, P. (2000): *Construir competencias desde la escuela*, Caracas, Dolmen Ediciones.
- 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.
- Poggi, M. (1995): “La observación: elemento clave en la gestión curricular”, en Poggi, M. (1995): *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz.
- *Revista Trimestral de Educación Comparada. Perspectivas. Pensadores de la Educación*, París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, 1-2, 1993.
- Schön, D (1997): *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós/ M.E.C.
- Schön, D. (1998): *El profesional reflexivo*, Barcelona, Paidós.

ANEXO 2 – Fragmentos de narrativas presentadas por los docentes al momento de describir su mejor práctica y justificar los motivos de la elección

EJE		Criterios de selección de una buena práctica	
FOCO		Objetivos y propósitos de la enseñanza	
Nº Fr	Caso	Nivel de reflexión	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
Segunda instancia de reflexión			
1	D ₂	3	A su vez, para lograr cumplir con este propósito, los docentes deben proponer actividades que permitan a los alumnos construir su conocimiento desarrollando competencias. Philippe Perrenoud dice que para ello, un profesor debería ser: «1. Organizador de una pedagogía constructivista 2. Garante del sentido de los saberes 3. Creador de situaciones de aprendizaje 4. Gestionador de la heterogeneidad 5. Regulador de los procesos y de los caminos de la formación» ³ . Estos principios pueden ser transformados por los docentes en preguntas que servirán para autoevaluarse y reflexionar sobre posibles cambios.”
2	D ₆	2	“Estuve más pendiente del tiempo y de terminar antes de que finalizara el día, que de potenciar el propósito de la clase. Pensando en cumplir con el objetivo y aun sabiendo que estaba finalizando la tarde, que estábamos cerca del horario de salida, no me conformé con lo logrado hasta el momento y agregué la lectura de todas las partes del cuento. Olvidé o no reparé en el propósito. El mismo ya se había llevado a cabo.”
3	D ₁₁	3	“Vygotsky dice que «al acceder a la lengua escrita, el individuo se apropia las técnicas psicológicas que le ofrece su cultura, y que, a partir de ese momento, se vuelven “técnicas interiores” (Vygotsky utiliza aquí la expresión de Claparède). De este modo, un instrumento cultural se arraiga en el individuo y se convierte en un instrumento individual privado.» Siguiendo el pensamiento del autor, podría decir que la propuesta de escritura cumpliría con el objetivo que como colegio tenemos para la escritura literaria en particular: que los alumnos puedan, a través de la lectura y escritura literaria, ir construyendo su mundo interior. Por consiguiente las actividades que les permiten reflexionar y aprender sobre la mejor forma de decir o escribir las ideas los ayudarían a ir apropiándose de la cultura e ir haciéndola propia.”
4	D ₁₂	3	“Dewey plantea que: «Los hechos y certezas que entran en la experiencia del niño y los que figuran en los programas estudiados constituyen los términos iniciales y finales de una realidad. Oponer ambas cosas es oponer la infancia a la madurez de una misma vida; es enfrentar la tendencia en movimiento y el resultado final del mismo proceso; es sostener que la naturaleza y el destino del niño se libran batalla.» Apoyándonos en esta idea podríamos decir que la propuesta abriría la puerta a unir estas dos realidades y no a enfrentarlas; permitiría que los alumnos se apropien de los conocimientos necesarios para poder alcanzar los objetivos planteados al unir las experiencias que los alumnos hayan tenido sobre este tema con las nuevas que se presentan ahora”.
EJE		Criterios de selección de una buena práctica	
FOCO		Relación entre las diferentes asignaturas	
Nº Fr	Caso	Nivel de reflexión	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
Primera instancia de reflexión			
5	D ₁	1	“Este proyecto requirió de mucha preparación previa, seguimiento y trabajo coordinado entre las distintas disciplinas, pero el resultado fue sumamente satisfactorio.”
6	D ₃	2	“Me pareció interesante porque relacionamos el área de Prácticas del Lenguaje con la de Ciencias Sociales. De este modo, a través del análisis del formato textual del folleto, su estructura y función, como así también de la producción personal de un folleto de la Provincia de Buenos Aires, relacionamos distintas áreas para conocer la provincia de Buenos Aires”.
7	D ₅	2	“Planificamos con las coordinadoras de nivel inicial y secundario un evento que involucrara a los tres niveles educativos, promoviendo tanto la comunicación entre áreas y grados como el fomento de la lectura placentera. Redacté una carta a todos los docentes que se enviará por mail, contándoles los objetivos, las actividades planificadas e invitando a todas las áreas a sumarse ya que la lectura atraviesa casi toda la dinámica escolar”.

Nº Fr	Caso	Nivel de reflexión	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
Segunda instancia de reflexión			
8	D ₁	3	Philippe Meirieu en una entrevista ¹ dijo: «No hace falta preguntarse qué diremos a los alumnos, sino qué les haremos hacer para que aprendan». Este proyecto multidisciplinario e interdisciplinario se basó en el hacer.”
9	D ₄	2	“También cuenta la mirada del otro, el intercambio y la retroalimentación que supone el trabajo en equipo. Mejor aún, si estas propuestas están pensadas dentro de un todo integrador, que se relaciona de manera interdisciplinaria con otras áreas del conocimiento. Estoy plenamente convencida de que esta forma de trabajo tiene conclusiones altamente positivas.”
10	D ₆	3	“Valoro mucho de este trabajo la puesta en marcha de funciones mentales: desde la selección del material oportuno, la diagramación por parte de los alumnos del afiche (el cuidado del espacio, la selección de la tipografía) y la posibilidad de lograr la interrelación de las áreas de aprendizaje. El lenguaje en este trabajo cumple la función comunicacional desde la palabra y lo gráfico y, la necesidad de que ambos se conjuguen en la transmisión de un mensaje”. (En diálogo con Vygotsky)
11	D ₇	1	“La articulación que se llevó a cabo fue con la profesora de artística. En la edición n° 2 de “Revista de escritores” los niños armaron un collage que fue la tapa de la revista.”

EJE	Criterios de selección de una buena práctica
FOCO	Enseñanza en aulas heterogéneas

Nº Fr	Caso	Nivel de reflexión	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
Primera instancia de reflexión			
12	D ₁	2	“Mi experiencia me ha demostrado que el aprendizaje se facilita cuando hay un elemento lúdico y además este está íntimamente ligado con las emociones. Aprendemos con cada uno de nuestros sentidos, con nuestro cuerpo todo. El docente como facilitador del aprendizaje debe ayudar a sus educandos a encontrar cuál de todas es su mejor forma de aprendizaje y para ello debe ofrecer una gran variedad de actividades.”
13	D ₉	2	“Por otro lado, traté de incorporar en la planificación <i>diferentes tipos de actividades</i> para así llegar e involucrar a todos los alumnos, lo cual dio grandes resultados.”
14	D ₁₃	3	“Uno de los objetivos de nuestro portafolio fue reflexionar sobre los vínculos posibles entre la Diferenciación y diferentes teorías que tenemos en cuenta al planificar nuestras clases. Me basé en una actividad del libro <i>Differentiation in Action</i> (Dodge, 2005) para diseñar un cuadro con varias actividades de anclaje diferenciadas según estilo de aprendizaje. En este cuadro integré las Inteligencias Múltiples de Gardner y la Taxonomía de Bloom. Si bien todos los niveles de la Taxonomía de Bloom son importantes, elegí incluir los tres más altos para garantizar que los alumnos alcanzaran habilidades de pensamiento de mayor orden. Cada uno de los niveles propone varias opciones basadas en las Inteligencias Múltiples. Especifiqué la Inteligencia que predomina en cada opción, para que los alumnos pudieran identificarlas y tomar una decisión informada. Por cada nivel, los alumnos eligieron por lo menos un desempeño. (...) Esta práctica atiende a la diversidad al permitir a los alumnos elegir la manera de cumplir con los objetivos. Las diferentes opciones reconocen y abordan distintos estilos de aprendizaje. Así, los alumnos eligen de qué manera demostrar lo que saben y desarrollan autonomía y metacognición, al identificar de qué manera aprenden mejor y tomar decisiones de acuerdo con ello. De este modo, los alumnos se vuelven protagonistas de su proceso de aprendizaje y se responsabilizan por él”.
15	D ₁₄	2	“Por esto, es necesario ofrecer una variedad de formatos de evaluación para que puedan elegir teniendo en cuenta sus fortalezas y niveles de comprensión”.
Segunda instancia de reflexión			
16	D ₁	2	“Desde las perspectiva de las aulas heterogéneas: a) se tuvo en cuenta la diversidad ya que los alumnos cumplían distintos roles a elección, b) las actividades eran variadas e involucraban distintas habilidades, c) se partió del interés de los alumnos por los mitos y leyendas d) fueron los alumnos los que eligieron la dramatización como forma de expresión para representar la obra con motivo de la Feria de Arte y Ciencia, ante sus familiares y resto de la comunidad escolar.”
17	D ₂	3	“Debería haber tenido en cuenta que algunos de los alumnos no alfabetizados, no quisieran copiar las escrituras de sus compañeros o copiándolas aún, no entendieran lo que estaban escribiendo. Para ello debería haberles sugerido por ejemplo, que dibujen lo que no podían escribir. Como también podría haberles acercado carteles con las posibles escrituras para que realicen lecturas aproximadas o haber sugerido un tutor lector en cada grupo o pedirles a los alumnos que ellos mismos los elijan. Elizabeth Gothelf (2003) dice que la planificación de las acciones educativas, sirve entre otros fines, para anticipar las consecuencias posibles de la opción que el docente elija en el contexto concreto en el que actúa. Considero entonces que faltó anticipar qué podía suceder con estos alumnos aún no alfabetizados.”

Nº Fr	Caso	Nivel de reflexión	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
18	D ₉	3	<p>“Estas nuevas actividades propuestas están basadas en el marco teórico de la Enseñanza para la Comprensión y de las Aulas Heterogéneas. Como rasgos principales que orientaron la selección de las mismas me gustaría señalar:</p> <ul style="list-style-type: none"> * El aprendizaje profundo (en contraposición al aprendizaje frágil) * La concepción del aprendizaje como ACCIÓN (aprender haciendo) * Contextos y situaciones problemáticas. Objetivos reales y prácticos. * Distintos estímulos y modalidades de trabajo * Consignas claras e interesantes * Desarrollo de competencias * Actividades acordes a los intereses de los alumnos * Rol del docente como facilitador, guía y asistente.”
19	D ₁₀	3	<p>“Los alumnos no son iguales, no tienen el mismo punto de partida y la misma experiencia de vida, en consecuencia los ritmos de aprendizaje no son iguales y los modos de apropiación del conocimiento son diferentes por lo tanto mi enfoque de enseñanza se inclina hacia la EpC y las aulas heterogéneas. El papel del docente es organizar los recursos (imágenes, fotos, documento sonoro, juegos, cuento) para «crear condiciones apropiadas para que los estudiantes construyan aprendizajes con sentido, es decir conocimientos que estén disponibles para ser utilizados de manera adecuada y flexible en situaciones variadas» (Mora y Anijovich, 2009:26) es monitorear la comprensión del estudiante durante la elaboración de las actividades y hacer el puente entre los conocimientos previos y los conocimientos disciplinares. La potencialidad de esta propuesta es considerar que existen mediaciones y que esas mediaciones son actividades del docente para enseñar y del alumno para aprender. Esta propuesta del aula heterogénea que permite implementar la enseñanza para la diversidad marca la diferencia con la clase expositiva tradicional (modelo causal / homogéneo) donde el protagonismo lo tiene el docente y prevalece el rol pasivo de los estudiantes restando lugar al aprendizaje significativo (construir sentido en términos de David Ausubel)...”</p>
20	D ₁₀	3	<p>“Finalmente busco contribuir desde mi oficio a formar sujetos autónomos –desde la propuesta de enseñanza– ofrecerles alternativas para que puedan elegir y justificar sus elecciones en las tareas que les propongo, promover en ellos los interrogantes metacognitivos, es decir, la conciencia reflexiva sobre lo que ellos hacen y piensan, recorrer junto a los alumnos tanto las metas de aprendizajes como el sentido de las tareas que ofrezco, consensuar el encuadre del trabajo, enseñar hábitos de estudio y de trabajo, proponer consignas adecuadas en relación al trabajo demandado, considerar la autoevaluación con aprendizajes significativos, en términos de Ausubel “aprender significa construir sentido respecto de un objeto, de un procedimiento, de un evento” y capaces de aprender a aprender. Siguiendo a Tomlinson (2006:39): (...) en un aula diferenciada ocurren muchas cosas a cada hora de clase. (...) el docente piensa y planifica en función de «múltiples caminos hacia el aprendizaje» para diversas necesidades, y no en términos de lo normal y lo diferente (aulas heterogéneas a diferencia del aula homogénea).</p>
21	D ₁₃	2	<p>“Además, permiten diferentes criterios de agrupamiento y atender a los distintos estilos de aprendizaje y nivel de competencia. En este caso, dividí a la clase en diferentes grupos compuestos por alumnos con diferentes niveles de competencias. Al trabajar con grupos heterogéneos se promueve el intercambio de opiniones, y el enriquecimiento del aprendizaje.”</p>
22	D ₁₄	3	<p>“Las aulas heterogéneas deben ser atendidas para facilitar el desarrollo de las potencialidades y garantizar la equidad en las oportunidades de los alumnos. El alumno debe ser autónomo, reflexivo, creativo, organizado y cooperativo. Según Perrenoud¹², si se brinda «la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades son desiguales, sólo es posible que mantengan la diferencia entre ellos y, acaso, que aumenten”. Por tal motivo es necesario respetar la diversidad y reconocer la individualidad como factor primordial en el proceso de aprendizaje”.</p> <p>12 Perrenoud, P. La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid, Morata, 1990</p>

EJE	Criterios de selección de una buena práctica
FOCO	Estrategias de Enseñanza

Nº Fr	Caso	Nivel de reflexión	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
Primera instancia de reflexión			
23	D ₁	2	“Mi experiencia me ha demostrado que el aprendizaje se facilita cuando hay un elemento lúdico y además cuando éste está íntimamente ligado con las emociones”.

Nº Fr	Caso	Nivel de reflexión	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
24	D ₂	2	<p>“La práctica se llevó a cabo en el aula, en grupos de cuatro integrantes, con mi asistencia para anunciar los pasos a seguir en este proceso de investigación para saber más. Algunas de mis intervenciones han sido las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Preguntar cómo hacer para encontrar la información en una enciclopedia con tantas páginas “¿buscamos hoja por hoja?” (Uso del índice o sumario). * Un grupo debía investigar sobre perros domésticos, y les di un libro que informaba sobre lobos, “¿dónde dice perros?” (lectura de epígrafes o títulos). * ¿Puedo investigar en este libro sobre los leones? (El rey León) ¿Por qué?”
25	D ₄	3	<p>“Al dar la clase a los alumnos, pude cumplir con cada una de las pautas fijadas; creo que los buenos resultados se debieron a que las partes de la clase y actividades planificadas fueron muy bien pensadas y argumentadas, pensando en los métodos de indagación e investigación científica. El plan de clase propuesto refleja el enfoque didáctico por indagación antes planteado porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Se pone a los alumnos en contacto con el mundo de los fenómenos, dándoles oportunidad de adquirir experiencias por sí mismos. * Pudieron explorar, interactuar con situaciones y objetos que les despertaron preguntas. * Formularon hipótesis, interpretaron datos, construyeron conceptos y adquirieron competencias. * Modificaron conductas y adquirieron experiencias que pueden ser aplicables a nuevas situaciones de la vida diaria.”
26	D ₅	2	<p>“Se realizaron diversas actividades en esa semana que tuvieran como objetivo el disfrute de la literatura: una muestra permanente de videos con narraciones de cuentos a cargo de actores (canal encuentro), la visita de una narradora oral, obras de teatro y actividades especiales dentro de cada curso, así como algunos intercambios entre grupos: representación teatral de quinto a primer grado, lectura expresiva de diálogos divertidos de tercero a los otros dos primeros, y cuentos preparados por chicos de preescolar para sala de cuatro.”</p>
27	D ₆	1	<p>“-WHO IS THE “s” FOR? Fue la pregunta a modo de título o de recordatorio que se instaló en el aula.”</p>
28	D ₉	2	<p>“La elección de la “mejor práctica” ha sido una tarea compleja, en la que tuve que buscar qué fue lo que hizo de la misma una clase meritoria de analizar y compartir. Junto con la otra maestra de 1º, planificamos la enseñanza desde un enfoque lúdico y a través de proyectos, para hacer que el aprendizaje sea lo más significativo y entretenido posible.”</p>
Segunda instancia de reflexión			
29	D ₁	3	<p>“En cuanto a las estrategias para favorecer el aprendizaje desde la perspectiva de las neurociencias: a) se atendió a la diversidad, b) se creó un clima placentero con bajo nivel de estrés y una buena dosis de humor, c) se favoreció la colaboración a través del trabajo en grupos, d) se incorporaron ideas novedosas, e) se brindaron experiencias multisensoriales y variadas y f) se proporcionó un ambiente enriquecido con variedad de recursos y posibilidades”.</p>
30	D ₂	3	<p>“Finalmente, creo que «Mi mejor práctica» permite el trabajo cooperativo y colaborativo entre los alumnos. Deben compartir material de trabajo, organizarse en la búsqueda, lectura, toma de notas, puesta en común y finalmente en la confección de la enciclopedia. Éstos se pueden traducir en hábitos si se continúan en el tiempo y pueden ser puestos en práctica en la vida social fuera de la escuela. Posiblemente, esto también lo pueda haber pensado John Dewey de mi práctica”.</p>
31	D ₃	3	<p>“Te sugiero dar un espacio de interacción social en el aula, previo al de la exposición escolar. Esto permitiría una socialización interna en el grupo fomentando un aprendizaje colaborativo y sería una instancia previa de revisión, muy rica antes de la evaluación que darás como docente del trabajo del alumno. (En diálogo con Vygotsky)”</p>
32	D ₆	3	<p>“C. Freinet se pregunta si la actividad propicia una necesidad real de interrogarse y de comunicar a otros o si simplemente exige comprender para seguir una serie de pasos presentados en una próxima secuencia. Sugiere pensar en situaciones concretas donde el aprendizaje ayude a la resolución de algún problema práctico”.</p>
33	D ₆	3	<p>“Freire valora la intención de diálogo docente – alumno permitiendo a los alumnos expresar lo que piensan y sienten. Se pregunta si este diálogo involucra a los alumnos y/o a sus padres en la elaboración del programa. Sugiere que las actividades estén más relacionadas con la vida real de las personas, con sus problemas y su cultura”.</p>
34	D ₇	3	<p>“Si C. Freinet hubiera visto este trabajo, me imagino que diría: (...) Me gusta la idea de aula cooperativa porque tienen en foco un producto común que los representa, en el que pueden expresar libremente y comunicarlo a los demás. Ya lo dirá dentro de unos años Gianni Rodari: «Todos los usos de las palabras para todos». Me parece un buen lema, tiene un bello sonido democrático. No para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo”. (Rodari, 1973).</p>
35	D ₈	3	<p>“Dewey desarrolló una teoría del conocimiento que destacaba la necesidad de comprobar el pensamiento por medio de la acción si se quiere que éste se convierta en conocimiento. En otras palabras, para que los alumnos “aprendan” es necesario que “hagan”, que “apliquen” lo que se les está enseñando. En relación a este punto si bien la clase estuvo planificada con el propósito de que los alumnos vayan de a poco adquiriendo mayor autonomía y puedan aplicar sus bagajes previos para llevar a cabo la tarea propuesta, considero que se los podría haber involucrado aún más y esto es lo que tendré en cuenta en los cambios propuestos más adelante.</p>

Nº Fr	Caso	Nivel de reflexión	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
35	D ₈	3	Dewey explica cómo aprendemos mediante el enfrentamiento con situaciones problemáticas. De esta manera, el pensamiento se percibe como un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia y el conocimiento sería la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas. Y en este sentido, creo que es donde todavía nos encontramos lejos en la educación: en ofrecerles a nuestros alumnos situaciones problemáticas de aprendizaje. Solemos ofrecer actividades previamente organizadas que no suelen reflejar desafíos por parte de los alumnos, simplemente aplicar lo que nosotros les solicitamos. ¿Pero cuán diferente sería si en las clases se plantearan situaciones que ellos tengan que resolver? Creo que aquí, reside la diferencia y el desafío más importante para nosotros como docentes.”
36	D ₉	2	“En una primera instancia he podido observar que las actividades que has propuesto han puesto a los estudiantes en una problemática que han debido resolver a través de tareas que han merecido su interés. Al enfrentarse, por ejemplo a la tarea de hacer el poster de su animal favorito (rincón de la actividad selva), los estudiantes trabajaron de manera colaborativa, utilizando todos los recursos puestos a su disposición para armar el poster. Es necesario destacar que los participantes han puesto en práctica cuatro impulsos innatos: el de comunicar, el de construir, el de indagar y el de expresarse de forma más precisa y han dado prueba del interés mostrando sus aptitudes para organizarse, interactuar, intercambiar ideas para llevar a cabo el armado del poster y luego haciendo la descripción del mismo.”
37	D ₁₀	2	“Con la propuesta «el rincón de actividades» y «los juegos» estructuro la clase a partir de situaciones para que el estudiante explore, descubra, conciba, es decir, busque el cómo hacer para resolver las tareas planteadas. Las consignas tienen rasgos directivos para privilegiar acciones buscadas y favorecer el aprendizaje. Mi rol es acompañar, no exponer. Intervengo para guiar en caso de que lo necesiten. A partir de estas situaciones concretas con actividades grupales promuevo el trabajo cooperativo y colaborativo. Los alumnos son activos y elaboran su aprendizaje. Las actividades sirven para estimular la relación entre el pensamiento, el lenguaje y organizarlo, profundizar la comprensión y expresión en lengua extranjera”.
38	D ₁₁	2	“El cuestionario que completaron al finalizar la actividad autoevaluando su participación en el grupo alimenta la autonomía y metacognición en los alumnos, promoviendo el aprendizaje cooperativo”.
39	D ₁₃	3	“Primero y principal quiero destacar el aspecto colaborativo de esta actividad. Uno de los autores que destaca la importancia del aspecto social del aprendizaje es Vygotsky. En <i>El aprendizaje pleno</i> , Perkins hace una crítica a la escuela donde «el alumno funciona en solitario. Se supone que debe aprender solo, aunque haya varios alumnos a su alrededor. Se supone que debe pasar la mayor parte del tiempo leyendo y escuchando en lugar de interactuar». (2010:205). Los beneficios del trabajo en grupo son muchos. Anijovich, Malbergier y Sigal (2007) afirman que cuando un grupo trabaja en forma colaborativa: * los alumnos se esfuerzan e intentan superar sus resultados individuales para maximizar el trabajo grupal; * Cada miembro del grupo asume su responsabilidad y estimula a los demás a cumplir con las tareas asignadas; * Los integrantes del grupo se brindan ayuda, aliento y respaldo, necesarios para un buen rendimiento colectivo; * El grupo, como un todo evalúa los logros y las dificultades y acuerda cuál será la mejor manera de garantizar un buen aprendizaje; * Todos los integrantes comparten la fijación de metas, normas y modos de funcionamiento; * La comunicación interpersonal es fluida y genera confianza mutua para expresarse, intercambiar opiniones y ocuparse de los conflictos; * En la medida en que todos los miembros evalúan y revisan la gestión del equipo es posible introducir modificaciones. Los Literary Circles permiten a los alumnos trabajar colaborativamente, aprender con y de otros.”

EJE	Criterios de selección de una buena práctica
FOCO	Evaluación de los aprendizajes

Nº Fr	Caso	Nivel de reflexión	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
Primera instancia de reflexión			
40	D ₃	2	“Decidí tomar como mi mejor práctica una situación de evaluación en el área de Ciencias Sociales de 4º año de la escuela primaria, la razón es que considero el tema evaluación un aspecto contradictorio entre las prácticas áulicas. Fue por este motivo que frente a la necesidad de realizar la evaluación de mitad de año donde los alumnos debían abordar los contenidos más importantes de casi medio año pensé en un trabajo integrador a través de un folleto turístico. Para la elaboración se les pidió con anticipación imágenes de la provincia de Buenos Aires en las que se puedan observar edificios históricos, monumentos, ubicación de la provincia, ambientes a visitar, forma de gobierno, podían acceder a consultar bibliografía pero como aporte para ampliar información seleccionando los datos que consideren necesarios o significativos para la propuesta de folleto que cada uno elabore. Antes de comenzar la elaboración les entregué la siguiente hoja en la cual ellos conocían el objetivo de la evaluación y podían aportar seleccionando opciones cómo les había resultado este trabajo a cada uno y finalmente la evaluación que como docente realicé del trabajo final. (...) Para mí fue muy rico porque la situación de evaluación continuó en una nueva instancia de aprendizaje muy significativa.”

41	D ₁₄	2	“Así como los estudiantes difieren en su medio preferido de demostrar lo que aprendieron, ofrecer múltiples y diversos tipos de evaluación aumenta la oportunidad de que hagan uso de sus fortalezas y la probabilidad de que obtengan buenos resultados”.
Segunda instancia de reflexión			
42	D ₂	3	“Elaborar este producto (la enciclopedia) permitió a los alumnos transitar por cada una de las etapas que conforman el proceso de elaboración de un texto informativo. La explicación a terceros (preescolares) sobre el desarrollo de las actividades realizadas en cada una de las etapas, puede constituir una muy buena situación de evaluación. Los alumnos deberán poner en palabras (apoyadas por las imágenes del producto final) las estrategias utilizadas para desarrollar la enciclopedia. Este trabajo de metacognición revela dichas estrategias y permite al docente recoger información sobre lo que aprendió y lo que aún queda por trabajar. Esta instancia de trabajo se enmarca dentro del concepto de evaluación auténtica porque permite observar los desempeños de los alumnos. «El concepto de evaluación auténtica proporciona instrumentos que van más allá del análisis del conocimiento declarativo, esto es, los aspectos conceptuales que los alumnos enuncian. Incluye también la observación y valoración de lo que los alumnos demuestran que saben hacer, pensar y resolver (...). Los tipos de comprensión se revelan en los desempeños. Cuando los alumnos muestran cómo están utilizando su conocimiento en distintos contextos, pueden dar cuenta de lo que están haciendo y pueden formularse preguntas, entonces se obtiene información sobre sus maneras de comprender más profundas, y se evita confundir aprendizaje con repetición mecánica o rígida de conceptos.» (Anijovich & Gonzalez 2012:13) Evaluar para comprender. Conceptos e instrumentos. Aique
43	D ₃	3	“También te sugiero dar lugar a estudios de campo, visitas directas a lugares cercanos para que puedan recolectar datos desde lo vivencial, cada alumno focalizará su interés seguramente en espacios diferentes del mismo lugar. Salir del aula les permitirá explorar aquello que los textos les brindan y construir un aprendizaje significativo que elaborarán desde lo experimental. Todo esto será de gran utilidad a tu evaluación desde la mirada docente ya que podrás comprender las estructuras elaboradas por cada alumno, la interdisciplinariedad lograda y el aprendizaje real adquirido fuera de los marcos conceptuales de los textos que tienen a su alcance”.
44	D ₆	3	“Presento ésta como mi mejor práctica porque desde mi rol de directivo dentro de la escuela me parece interesante vivenciar nuevamente una clase -planificada- que me permite evaluar (evaluación alternativa -R. Anijovich-) el manejo del idioma en las distintas aulas y a la vez sus formas de trabajo.”
45	D ₇	3	El trabajo en grupo favorece los procesos de aprendizaje por el nivel de colaboración que ofrecen, pero al mismo tiempo me dificultaba el trabajo evaluativo, no sabía hasta qué punto había trabajado cada alumno en particular, hasta dónde alguno de ellos no había ocultado su inactividad detrás de la producción de un compañero. A la vez, como describe Camilloni en «evaluación significativa» algunos de mis alumnos preferían trabajar solos, ya sea porque se veían afectados en sus evaluaciones al compartirlas con sus compañeros o simplemente por no querer hacerlos partícipes de su éxito. Aquí me pregunto, ¿Debo obligarlos a la colaboración teniendo en cuenta que una de mis intenciones es desarrollar su espíritu solidario y participativo? Camilloni propone por ejemplo “asignar trabajos breves primero en grupos, luego en parejas y finalmente individuales que pueden ser evaluados en la misma clase”. Hacer evaluaciones analíticas (dividir la calificación entre los diferentes aspectos del producto) y holísticas (calificación global de la producción). Haciendo una combinación entre ambas para todos los miembros del grupo o diferenciarla para cada uno de sus integrantes (Camilloni, 2010). También podría promediarse la calificación del grupo con la individual para cada alumno.”
46	D ₇	3	“Tanto las listas de cotejo como las rúbricas fueron herramientas que aportaron a los proyectos un valor muy importante en los estudiantes favoreciendo la autonomía, la crítica constructiva, bajando el nivel de ansiedad sabiendo qué se esperaba de ellos y de sus producciones. «Para que ellos le otorguen sentido a una tarea, es necesario que compartamos con los alumnos nuestras intenciones, nuestros propósitos y criterios acerca de lo que les sugerimos hacer. Hacer públicos y explícitos los objetivos y consensuarlos con el grupo de estudiantes posibilitará establecer un contrato didáctico». (Anijovich & Mora, 2009)

EJE	Criterios de selección de una buena práctica		
FOCO	Desempeño del alumno		
Nº Fr	Caso	Nivel de reflexión	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
Primera instancia de reflexión			
47	D ₂	2	“Considero que esta práctica ha sido buena, porque trabajamos con textos informativos específicos, distintos de los libros escolares, donde no sólo se aprendieron conceptos sobre la diversidad animal, sino que también se adoptaron prácticas propias del estudiante, a saber: * Seleccionar el material de acuerdo al propósito. * Leer, no sólo las imágenes, sino epígrafes durante la búsqueda. * Guardar la información (uso de señaladores) * Comparar lo seleccionado. * Tomar nota. * Exponer y argumentar.”

Nº Fr	Caso	Nivel de reflexión	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
48	D ₂	2	“La toma de notas la realizaron a través de un cuadro, para que se organizaran mejor y pudieran dar cuenta de lo aprendido para la exposición. No todos los niños están alfabetizados, pero el trabajo en grupo colaboró para que todos pudieran participar. En los niños que aún no leen en forma autónoma, las intervenciones fueron más focalizadas, apoyándonos en otras palabras conocidas para poder “leer dónde dice...” (portadores como nombres propios, nombres de objetos conocidos, títulos de las agendas de lectura, y otros que se encuentran en el aula). La exposición fue hecha en forma oral, donde los alumnos no sólo contaron lo que investigaron, sino cómo localizaron la información. Yo prestaba mi voz para leer lo que ellos habían localizado, como también algunos niños.”
49	D ₃	2	“Como evaluación, desde mi lugar, el resultado fue satisfactorio ya que generó expectativa en ellos, les provocó interés en la búsqueda de material relacionado con el tema, desarrollaron más estrategias al tratar de justificar la relación de la imagen seleccionada con el texto que redactaban y la adquisición de nuevos conocimientos dentro de una situación de evaluación.”
50	D ₅	2	“Hubo una muy buena predisposición en general, disfrute de la lectura por parte de los chicos pero también de los docentes. Se logró ofrecer una semana en la cual realmente se disfrutara del placer de la literatura, sin que los docentes lo vivieran como una carga más a la planificación. Hubo intercambios entre docentes y especialmente entre los alumnos.”
51	D ₆	2	“Una vez de vuelta en la clase acomodamos los bancos en grupo. Cada integrante del grupo tenía un lápiz y un papel. Debían escribir dos oraciones de algo que hicieron en el pasado y dos de algo que hacen frecuentemente. Todos debían escribir para que ninguno se quedara sin hacer nada. Cada grupo compartió un ejemplo en voz alta y éstos fueron escritos en el pizarrón. Habiendo aparecido errores esperados comenzamos con el trabajo grupal.”
52	D ₉	2	“En todo momento, la respuesta de los niños fue increíble. Se reían, participaban activamente y estaban muy involucrados con las actividades propuestas. La elección del tema del proyecto nuevo (dinosaurios) fue también elegido adrede, conociendo los intereses y gustos de mis alumnos.”
53	D ₉	2	“Además, la <i>secuencia</i> de las tareas a realizar también fue estratégicamente programada: * realizamos en primer lugar una actividad de <i>calentamiento o inicio</i> (obra de títeres), * luego un <i>trabajo académico</i> más específico <i>grupal e individual</i> (descripción) * y finalmente, un <i>cierre</i> (manualidad).”
54	D ₁₂	2	“Al final de la semana las maestras se sorprendieron con los resultados de los trabajos de los chicos y con el entusiasmo que pusieron al hacerlas.”
55	D ₁₃	2	“Los alumnos se mostraron motivados y comprometidos con el trabajo, y trabajaron con responsabilidad y dedicación. Los productos demostraron comprensión de lo leído y dominio de las habilidades requeridas”.
Segunda instancia de reflexión			
56	D ₁	3	“Philippe Meirieu en una entrevista ¹ dijo: “No hace falta preguntarse qué diremos a los alumnos, sino qué les haremos hacer para que aprendan”. Este proyecto multidisciplinario e interdisciplinario se basó en el hacer. El hacer con las manos, con la memoria, con la creatividad, con el cuerpo todo. John Dewey, quien fue el creador de la escuela activa, sostenía que era necesario aprender “haciendo” y, ya a fines del 1800, señaló la necesidad de considerar los intereses de los alumnos como puntos de partida para la enseñanza. Además, sostuvo que era importante que el hacer pusiera a los estudiantes en contacto con la realidad a través de experiencias directas.” 1 Entrevista publicada en Cuadernos de pedagogía Nro. 373 – Pág. 46
57	D ₁	3	“Según Fenstermacher educar a un ser humano consiste en proporcionar los medios para estructurar sus propias experiencias de modo que contribuyan a ampliar lo que la persona sabe, tiene razones para creer (o dudar) y comprende, así como también las capacidades de esa persona para la acción autónoma y auténtica y para percibir el lugar que ocupa en la historia. Los docentes comprometidos en este proyecto iniciamos el proceso narrándoles mitos y leyendas, invitándolos a que nos contaran acerca de sus héroes de historietas o de la vida real; pero considero que luego fue a través del “hacer”, de la experiencia personal, que los alumnos construyeron, ampliaron o modificaron sus saberes.”
58	D ₃	3	“ Freinet: - Valoro la propuesta comunicacional como producto final sobre el conocimiento del medio. La necesidad de investigar, seleccionar imágenes que den cuenta de la información que se desea transmitir, que les es significativa y sobre la cual se detendrán para llegar a lo más profundo de su investigación.”
59	D ₄	2	“Haber tenido que seleccionar la mejor práctica me llevó a reflexionar acerca de las condiciones que la misma debía reunir para ser considerada como tal. Identificar en ella una problemática significativa para llevar al aula, que le permitiera a los alumnos experimentar, comparar, interactuar y conceptualizar sobre dicho conocimiento”.
60	D ₅	3	“Desde la mirada de John Dewey rescato, esencialmente, cómo esta práctica logró incorporar los temas de estudio en la experiencia, y fomentó la participación activa y en colaboración de los diferentes actores involucrados en la escuela, alentando la construcción del espíritu social, el sentido democrático que se impone sólo reflejándolo en la práctica. Creo, sin embargo, que podría haberse complementado involucrando a todo el resto de la comunidad educativa que quedó fuera del proyecto, así como a los alumnos que participaron más pasivamente”.

Nº Fr	Caso	Nivel de reflexión	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
61	D ₆	3	“Mi mejor práctica según John Dewey. Se pregunta si los alumnos le encontraron algún sentido a la actividad, si entendieron para qué estaban aprendiendo, practicando, conociendo ese tiempo verbal. Me sugiere que pensemos juntos en una situación real y me pregunta qué otro aporte podría brindar a los alumnos el hecho de llevar una situación real a la experiencia de la misma dentro de la clase. Sugiere que sean los mismos alumnos los que realicen sus propios diálogos y finaliza con dos preguntas. ¿De qué manera podría enriquecer a los alumnos enfrentarse con aquello que aún no manejan con naturalidad? ¿Cómo podría fortalecer a los alumnos el hecho de enfrentarse con aquello que sí han adquirido y que les es útil para la resolución de nueva situación?”
62	D ₆	3	“Vygotsky valora de mi práctica la intención de la interacción social en la búsqueda de la construcción de un saber. Se pregunta cuán partícipe es el alumno el organizador de su propio aprendizaje. Sugiere una mayor frecuencia en las actividades de interacción social que apunten a la construcción de saberes”.
63	D ₇	4	“Si C. Freinet hubiera visto este trabajo, me imagino que diría: (...) Me gusta la idea de una revista por el poder social que implica, pero pensaste ¿cómo creés que este medio pueda transformar, ampliar o enriquecer la vida de los estudiantes?” Atendiendo al hipotético comentario de Freinet le respondería que la revista aportó a los niños mucha confianza, cada uno o en grupos elegían un tema de interés sobre el que escribirían su artículo, los enriqueció en su autonomía y confianza sobre lo que querían expresar, estaban ansiosos por saber qué repercusión tendría la revista en sus lectores, más allá de las evaluaciones que pudieran tener sobre ella o la nota que recibirían por el trabajo realizado.”
64	D ₉	3	“El filósofo norteamericano del siglo XX, John Dewey le daba gran importancia a los intereses de los niños en el momento de la enseñanza. Él consideraba erróneo la oposición que se planteaba, y aún se plantea, entre la experiencia del niño y los temas que se deben abordar durante sus estudios. Al respecto, Dewey planteaba que “los intereses no son logros; su valor reside en la fuerza que proporcionan.” (Dewey, 1902: 280) En este sentido, creo que la clase planteada se organizó y planificó con esta intención: partimos de la base de un tema que sabíamos que iba a captar inmediatamente el interés de los niños. De hecho, como lo planteo en la introducción de la actividad, en la institución donde trabajo y más específicamente en 1 ^{er} grado de Inglés tenemos la libertad de elegir los temas y proyectos que orientarán nuestros programas de estudio, sin estar condicionados a un libro de texto o manual. Y siempre tenemos muy en cuenta los posibles intereses o gustos de nuestros alumnos. Tanto es así, que es muy frecuente que a medida que avanza el año escolar modifiquemos el plan de estudios, de acuerdo a preferencias de nuestros niños. Coincido con Dewey en que los intereses de nuestros alumnos proporcionan “fuerza” al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que esta motivación interna con la que ellos vienen a la escuela más la que nosotros como docentes podemos ofrecerles, harán del aprendizaje significativo y disfrutable para ellos. Dewey plantea que cuando este interés no es tenido en cuenta, los docentes tienen que apelar a motivaciones que no guardan relación con el tema estudiado, como ser por ejemplo, el temor al castigo o a la humillación. Y esto se pudo percibir en la clase planteada. En todo momento los alumnos se mostraron atraídos e interesados por las actividades ofrecidas sin necesidad de tener que estar llamándoles la atención o pedirles mayor compromiso con las tareas planteadas. Creo fervientemente que las clases fluyen mucho mejor y de manera natural cuando los intereses y motivaciones de los alumnos son tenidos en cuenta por los docentes.”
65	D ₁₀	2	“En consecuencia al momento de diseñar mis clases y en mis prácticas docentes no pierdo de vista que el rol protagónico lo tienen los alumnos. Llegan al aula con distintas experiencias y conocimientos, los cual les permite desenvolverse de distintas maneras dentro de ella, por tal motivo es necesario proponer actividades heterogéneas que les facilite el descubrimiento y la exploración; sin olvidar que los alumnos tienen distintas capacidades y ritmos que se ven reflejados en términos de rapidez y facilidad para resolver situaciones de aprendizaje”.
66	D ₁₁	3	“La devolución de John Dewey, según su postura ante la pedagogía: El trabajo final me resulta interesante. Los alumnos han podido poner en juego algunas habilidades y conocimientos anteriores para la producción del mito. El trabajo previo a la producción, resulta algo muy lento y pasivo, muy ajeno a su entorno. Tal vez podías haber puesto algunas actividades que los acerquen a ese tipo de literatura. Una representación, el armado de diálogos entre personajes poniéndose así en su lugar, la comparación de las costumbres de los personajes con las propias, por dar algunos ejemplos, hubieran servido para acercar a los alumnos a un mundo tan alejado del suyo. Fue muy positivo que los alumnos se involucraran en la confección del libro digital.”
67	D ₁₂	3	“Creo que la propuesta de práctica sobre escritura literaria es correcta. Desde el constructivismo es fundamental que el alumno sea el protagonista principal de la construcción de los aprendizajes y que el docente sea un guía/consejero de estilo brunneriano”.
68	D ₁₃	3	“Me siento identificada con los modelos indirectos de enseñanza y creo que esta práctica así lo refleja ya que en esta actividad los alumnos y el docente tienen roles compartidos. Algo tan simple como proporcionar opciones para que los alumnos elijan, les da la libertad con responsabilidad. Siguiendo la línea de las enseñanzas de Rogers, se respeta el deseo del alumno de participar en su propio proceso de aprendizaje y el docente se corre del rol central y toma un rol de facilitador de información y recursos”.
69	D ₁₄	3	“Lev Vygotsky afirma que “la cognición se inicia en situaciones sociales en las que el niño comparte responsabilidad con un adulto en la ejecución de una tarea” ¹³ , por tal motivo es importante plantear actividades en las que los estudiantes puedan poner en práctica estrategias de planificación, búsqueda y puedan desarrollar su autonomía.” 13 Viyotsky en Anijovich, Malbergier, Sigal, “Una introducción a la enseñanza para la diversidad, Buenos Aires, Fondo de Cultura económica, 2004.

EJE		Criterios de selección de una buena práctica	
FOCO		Emociones y sentimientos	
Nº Fr	Caso	Nivel de reflexión	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
Primera instancia de reflexión			
70	D ₁	2	“No interesa cuán buena fue la actuación o si alguno se olvidó alguna frase o pronunció mal una palabra, lo que si considero importante es el entusiasmo con que todos nos embarcamos en el proyecto y la satisfacción que todos sentimos por la tarea cumplida.”
71	D ₂	2	“Si se puede educar haciendo feliz al niño habremos logrado nuestro ideal más caro”
72	D ₆	2	“Me pareció una buena práctica. Si bien da cuenta de una clase bastante usual, no es que haya habido tanta creatividad ni grandes innovaciones en la forma de enseñar, yo salí con gran satisfacción por haber llegado a un punto que no había pensado. Descubrí y vivencí que si bien “construimos” la noción de la estructura del “Present Tense” basándonos en la forma en la que habían trabajado e incorporado el “Past Tense” y si bien uno sabe que después de la presentación de un nuevo tema/concepto hace falta un camino de práctica para la consolidación, el camino que yo imaginaba o que estaba acostumbrada a recorrer se enfocaba en el uso correcto de la estructura verbal sin tener tanto en cuenta que a los chicos les resulta más difícil manejar conscientemente los cambios de tiempo. (...) Esto en los chicos causa confusión y si bien son capaces de identificar adverbios de tiempo en diferentes párrafos, situaciones presentadas u oraciones y por lo tanto completar con el tiempo verbal correcto haciendo buen uso del auxiliar y verbo que corresponde, es al momento de expresar su propio pensamiento que muchos hacen errores. Damos por sentado que con entender la estructura y los adverbios de tiempo con que se combina es suficiente. Puede serlo a modo de fórmula, pero no de toma de consciencia real. A algunos chicos les lleva mucho tiempo identificar las diferencias para ponerlas en uso correctamente sin guía, ayuda o recordatorio externo. No entendemos por qué si las maestras lo enseñaron de mil formas diferentes y los chicos practicaron y dieron cuenta de haber entendido, a la hora de expresarse cometen los mismos errores. Es frecuente que si uno los para y les reformula lo que están diciendo se corrijan correctamente. Creo que el haber entendido esto hace que esta sea mi mejor práctica.”
73	D ₈	2	“Cuando recorro mi práctica profesional buscando la mejor experiencia, surgen múltiples escenas pero aquellas que me hicieron sentir realmente satisfecha con mi labor, estuvieron relacionadas con la dinámica del grupo, con la participación activa de los estudiantes “en acción”, “en movimiento”.”
74	D ₈	2	“No sé si esto fue una verdadera práctica docente, pero de algo estoy segura: los dos nos fuimos felices; él con su álbum del hombre araña arreglado, la tarea de sus cuadernos completa y yo convencida de que la docencia era lo mejor que me había pasado”.
75	D ₉	2	“En la última actividad propuesta, es decir en las manualidades, también interactué con ellos, incentivándolos a hablar en Inglés más libre y espontáneamente. El clima era tan ameno que ellos en ningún momento se sentían expuestos o temerosos al intentarlo. Por el contrario, no dudaban en pedir ayuda cuando lo necesitaban y se reían de sus propios «errores» al expresarse.”
Segunda instancia de reflexión			
76	D ₁	3	“Finalmente, al complementarse este proyecto con el de “Hay un héroe en mí” (There’s a hero in me) hay un giro hacia la introspección, la reflexión, las emociones y los valores que este tema – como otros de este proyecto – involucran. (...) Como cierre podría decir que sentí un inmenso placer al llevar a cabo este proyecto y pude percibir ese mismo sentir en los chicos que formaron parte de esta actividad; juego y trabajo fueron de la mano. Como dijo Meireu en otra parte de la entrevista «(...) Hay que tomar ejemplo de lo que pasa en la escuela infantil más que de lo que pasa en la universidad». Es decir, crear lugares en los que cuando uno entra le dan ganas de hacer cosas, y que al mismo tiempo reúnen las condiciones para hacer las cosas que precisamente hay que hacer en ese lugar, es decir, trabajar, aprender, reflexionar, hacer música, danza...todo lo que se debe aprender en la escuela”.
77	D ₇	3	“«El fundamento de las ideas y prácticas democráticas es la fe en las potencialidades de los individuos, fe en la capacidad para desarrollos positivos si las condiciones son adecuadas (Dewey)». Como docente de este grupo tenía altas expectativas con respecto a lo que podían producir, contrariamente a nuestra comunidad educativa que ignoraba su potencia debido a reiteradas faltas de conducta. Sabían que confiaba en ellos «Efecto Pigmaleón en la escuela: cuanto mayores sean las expectativas de los educadores, mejores serán el rendimiento y desarrollo personal de los estudiantes» (Rosenthal, Robert & Jacobson, 1992)”
78	D ₇	3	“Cuando reflejo la editorial de mis alumnos con las concepciones del clima escolar teniendo en cuenta las emociones creo que hubo muchos factores que favorecieron al desempeño de emociones positivas que hacía que se sientan seguros, sin temor a equivocarse, a preguntar, a reconocer sus errores, a aprender de otros. En las clases en que trabajan con la revista interactuaban con respeto, colaboración, autonomía, humor. «... el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo... el compromiso y la destreza para estudiar el propio modelo de enseñar... el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades» (Stenhouse, 1998)”

Nº Fr	Caso	Nivel de reflexión	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
79	D ₈	3	“Educar a través de las emociones es una tarea de todos los días. Simplemente cuando la elegí, no pensé si era la mejor, si fue muy importante quizás porque en un grado tan chico como es un primer año (grado que tuve en muchas oportunidades) el cuento, el relato, lo fantástico de las emociones, etc, parecen estar más presentes. Me hace pensar mucho en la frase de Howard Gardner (A diciplined Mind) «Nuestra misión como docentes consiste en crear un entorno educacional estimulante, placentero y desafiante donde nuestros alumnos puedan Aprender, recordar y hacer uso de las experiencias con las que hayan tenido una fuerte, idealmente positiva, conexión emocional». Esta práctica fue un buen reflejo de esto...”
80	D ₁₀	3	“A la hora de tomar decisiones, los indicadores que tengo en cuenta son los conocimientos y las experiencias que ellos tienen, considerando que la dimensión emocional es el motor del aprendizaje. En términos de Casassus «uno de los requisitos fundamentales hoy en día es el ponerse en el lugar del otro, poder conectarse emocionalmente. Si eso no está contemplado en la educación, no ocurre nada; si no está unido con el sistema emocional del otro, este otro no va a aprender nada. El aprendizaje depende de las emociones»”.

EJE	Interpelación como sujetos de enseñanza y sobre la propia práctica
FOCO	La práctica del ser docente

Nº Fr	Caso	Nivel de reflexión	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
Primera instancia de reflexión			
81	D ₄	2	“Al dar la clase a los alumnos, pude cumplir con cada una de las pautas fijadas; creo que los buenos resultados se debieron a que las partes de la clase y actividades planificadas fueron muy bien pensadas y argumentadas, pensando en los métodos de indagación e investigación científica.”
82	D ₅	2	“Comencé en este segundo cargo el año pasado, y se me presentó como un desafío puesto que nadie había ocupado ese cargo previamente. Por ese motivo, me tocaba a mí evaluar las necesidades más urgentes de la escuela y ponerme a trabajar para intentar solucionarlas, diseñar un plan a largo plazo, ya que además tenía sólo unas pocas horas por semana para ello. En primer lugar, observé que lo más urgente era resolver los problemas de comunicación entre los distintos grados y secciones. Para ello, trabajé especialmente con los docentes de séptimo y primer grado, en conjunto con los coordinadores de inicial y secundaria, para acordar criterios y establecer una continuidad en cuanto a los objetivos y la metodología entre niveles. Paralelamente, me reuní quincenalmente con los docentes del área de lengua de primaria para asistirlos en la planificación, comunicar las ideas de aquellos docentes que tuvieran buenas experiencias, y promover la planificación en conjunto de aquellos que compartían grado.”
83	D ₆	2	“Si bien trabajo junto con las maestras en las planificaciones o en el enfoque de las mismas, hace unos años que no escribo planificaciones propias. Tengo un rol directivo dentro del colegio y mi función es supervisar y hacer seguimiento de los alumnos. Doy clase siempre que sea necesario pero mis clases siguen, en ocasiones, los temas planificados y generalmente improviso sobre el mismo.”
84	D ₇	2	“Creo que este año con mi grupo de alumnos de 6º año hemos concretado un proyecto que al principio creía muy ambicioso pero que finalmente hemos concretado y que aún continúa por la repercusión que ha tenido en toda la comunidad educativa.”
85	D ₈	2	“Me puse a pensar mucho cuál elegir tratando de ser lo más objetiva posible. (...) Me di cuenta que fueron muchas las veces que me fui del Colegio pensando: ¡No me equivoqué en elegir ser docente! Pero vino a mi memoria una tarde, en la que directa o indirectamente ayudé a Patricio en su día escolar que pintaba tormentoso.”
86	D ₉	2	“Otra instancia por la que me pareció que la clase era digna de analizar fue mi rol docente a lo largo de la misma. En la obra de teatro, elegí ser uno de los personajes, convirtiéndome así en un chanchito gracioso al que le encantaba cavar. Fue una instancia muy divertida para mí y a los chicos les encantó descubrir al final que yo había sido Big Pig. Más tarde, en la descripción, mi rol fue completamente diferente. Primero trabajando con todos en el «oral» guiándolos para que recuerden todo su conocimiento previo y puedan aplicarlo correctamente, escribiendo sus ideas en el pizarrón y fomentando la participación activa de todos los alumnos (no sólo de aquellos que suelen ofrecerse como voluntarios). Luego, en el trabajo escrito, mi tarea fue básicamente asistir a los niños, recorriendo sus bancos, ayudándolos en caso de que lo necesitaran y felicitándolos ante cada uno de sus logros.”
87	D ₁₀	2	“En conclusión, elegí esta clase porque considero que se abarcaron varios puntos esenciales para que el aprendizaje resulte efectivo. En otras palabras, la planificación pensada en detalle y basada en objetivos específicos e intereses de los chicos, la variedad de estilos de actividades y la positiva respuesta de los niños hicieron que esta práctica perdure en mi mente y en mi corazón como una gran experiencia docente.”

Nº Fr	Caso	Nivel de reflexión	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
88	D ₁₁	2	“En primer lugar, me pareció una clase interesante para describir y analizar debido a su planificación. Me interesaba la idea de que todo tenga un “hilo conductor” y que los chicos perciban esta especie de continuidad.”
Segunda instancia de reflexión			
89	D ₄	2	“Al mismo tiempo, ésta fue producto de varias idas y vueltas, pruebas y ensayos en la misma clase, que permiten este tipo de reflexiones o cambios de abordaje en pos de la mejora. Podríamos decir, capacidad de autorregulación y aprendizaje a partir de la propia experiencia; posibilidad que ofrece el hecho de llevar varios años en la docencia”.
90	D ₅	3	“Por último, me gustaría destacar que todas estas acciones fueron posibles gracias a la confianza y al apoyo de los directivos en la capacidad de los docentes de la institución de trabajar con un cierto grado de autonomía y creatividad, en otras palabras, de avalar la profesionalidad de los docentes de la escuela, tal como la caracteriza Perrenoud: “Se da por sentado que un profesional reúne las competencias del creador y la del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación (2011:10) Y, una vez más, encontramos la clave de esta profesionalización del oficio del docente a partir de la práctica sistemática de la reflexión: “la autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción (12)”.
91	D ₆	2	“Me doy cuenta que en mi inconsciente aún residen aquellas prácticas implícitas donde el contenido es el factor que tiene mayor peso. Por otro lado el contenido generalmente refiere a saberes demostrables. (...) Las tres experiencias me dejan pensando... Las relaciono y las comparo. Las maestras de los tres grados son docentes comprometidas con su trabajo, son creativas y conocen bien a sus alumnos pudiendo acompañarlos en sus procesos de crecimiento y aprendizaje. ¿Qué me hacía ruido? Trabajamos mucho en la necesidad de fortalecer la independencia, de crear espacios donde sean ellos los que resuelvan, donde se implemente la pregunta tanto para ayudarlos a que ellos piensen como a que ellos se planteen interrogantes. Y en los diálogos que se presentan todas acuerdan con esta idea y piensan en distintos ejemplos. Observo que si bien estamos a un paso adelante de la construcción del mapa mental, aún no todas pueden llevarlo a la práctica cotidiana. Dando estas clases también me di cuenta de que es más difícil de lo que parece. No basta con tener un mapa mental construido. Como en toda disciplina es importante la práctica. La práctica acompañada de alguien que nos oriente, nos retroalimente y nos ayude a observarnos para poco a poco hacer propia una nueva forma de abordar la enseñanza. (...) Lograr que el docente se corra de su rol protagónico dentro del aula y brinde mayores espacios para que sean los alumnos los que elaboren y se encuentren con las dificultades para así promover la interrogación y la curiosidad, creo, es lo que más cuesta como docentes. Compartir responsabilidades y control a la vez que se ejerce una asimetría de roles es un constructo poco experimentado o vivido y por ende difícil de ejercer. Es un punto que, como directivo, debo re-ver y plantear para, poco a poco, lograr en la práctica la modificación del “mapa mental” del equipo docente”.
92	D ₇	3	Cuando Paulo Freire conoció nuestro proyecto creyó en la utopía que todos creíamos que era, una escuela de bajos recursos (oprimida, según sus palabras) que bregaba por expresarse publicando sus ideas, un grupo de alumnos buscando reconocer su entorno y transformarlo, tomando conciencia de él. Su pregunta fue: ¿Hasta dónde creés que tu método no manipula? ¿No crees que tiene “efectos domesticadores”?, y se fue diciendo “...es muy delgada la línea que separa la manipulación y el adoctrinamiento de la educación para la libertad”.
93	D ₈	2	“Cuando leo y releo lo escrito se abren en mí muchas preguntas, que tienen que ver con mi trayectoria en la docencia y en dónde estoy haciendo foco cuando pienso en mi mejor práctica. Muchas veces salimos satisfechos de nuestra jornada de trabajo... pero ¿por qué? Porque los alumnos entendieron... Porque la clase nos salió “prolijita”... Porque se cumplieron los objetivos... etc... Son muchos los interrogantes, sería muy bueno saber si lo que fue bueno para nosotros también lo fue para nuestros alumnos y si ellos salieron de la clase tan plenos como nosotros. Dejar huella, para bien o para mal, nos hace pensar lo importante y determinante que podemos ser con un gesto, una palabra, una actitud.”
94	D ₉	3	“Como es mi caso, siempre está presente la intención de estar atenta a las preferencias y necesidades de mis alumnos pero, por momentos, puedo enfrentarme con algunos obstáculos para llevarlo a cabo. En palabras de Dewey, “les corresponde a ustedes conseguir que todos los días existan condiciones que estimulen y desarrollen las facultades activas de sus alumnos” (1902:291) Y esta no es tarea sencilla. Pero, al igual que el filósofo, considero que a pesar de no poseer los conocimientos teóricos y prácticos que se necesitan para enseñar de esta manera, lo podemos aprender.”
95	D ₉	3	Me gustaría cerrar este análisis de Mi Mejor Práctica con un aporte de este filósofo norteamericano que sitúa a los alumnos como importantes protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dewey afirmaba que “los niños no llegan a la escuela como limpias pizarras pasivas en las que los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización.” (Dewey; 1889: 25) Si como docentes plasmamos nuestras clases bajo esta creencia, podremos ofrecerles a nuestros alumnos situaciones de aprendizaje más significativas y auténticas.

Nº Fr	Caso	Nivel de reflexión	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
96	D ₁₀	2	“Elaborar este trabajo me ayudó, primero, a dirigir una mirada hacia mis prácticas docentes cotidianas, a pensar la realidad del aula desde diferentes perspectivas con el fin de mejorarlas. Buscar la cohesión y coherencia entre todos los componentes de una programación didáctica y con esto quiero decir: las expectativas de logro, los tipos de contenidos que debo enseñar, su profundidad y secuencia de presentación, los momentos de enseñanza de dichos contenidos (en el inicio, en el desarrollo y en el cierre), el uso de los recursos, la organización y distribución del tiempo, las actividades que los alumnos habrán de realizar y la evaluación. Hilar para que cada uno de estos componentes sean válidos con el contenido que voy a enseñar, importantes para mí como docente y significativos para el grupo de estudiantes a quienes van destinados.
97	D ₁₁	3	“John Dewey: Finalmente me cabe destacar que has integrado los conocimientos teóricos y prácticos en tus acciones de educador para hacer un trabajo congruente y bien amalgamado entre los propósitos enunciados en la planificación y las acciones que has llevado a cabo dentro del aula.”
98	D ₁₂	2	“Como vicedirector, considero que uno debe ser constructivista en todos los ámbitos y no solamente en el aula. Si se quiere, de alguna manera mi oficina sería mi aula y mis alumnas las docentes. Por consiguiente, en este caso, mi trabajo fue de ayudarlas a construir esta propuesta, juntos, de tal manera que se dieran cuenta de que poseen todas las herramientas necesarias para hacerlo por sí solas o como equipo. En este caso en particular, las instancias de intercambio fueron tan enriquecedoras que permitieron a cada maestra compartir de qué manera adaptaría las actividades para sus respectivos grupos”.

EJE	Interpelación como sujetos de enseñanza y sobre la propia práctica
FOCO	Reflexiones sobre el ejercicio de la práctica

Nº Fr	Caso	Nivel de reflexión	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
Primera instancia de reflexión			
99	D ₆	2	“El año pasado nos volvimos a plantear qué podíamos hacer para fijar mejor los tiempos de verbo presentados en J3 (3er grado), ya que si bien se trabajan en profundidad, se ejercitan mucho y obtenemos buenos resultados las maestras de los grados superiores siempre nos comentan que deben volver a trabajarlos. Las maestras de J3 repensamos la forma de enseñar los tiempos verbales (presente, pasado y futuro). Conversamos mucho sobre el tema y decidimos que primero trabajaríamos el tiempo pasado, luego el presente y por último el futuro. El presente continuo, que todos lo tienen incorporado, sólo se incorporaría al comparar un tiempo con otro. Además pondríamos más énfasis en el tomar consciencia del concepto de tiempo verbal que en la forma meramente sistemática. Identificaríamos a cada tiempo con un color. Intentaríamos incorporar el cuerpo. Terminaríamos el año componiendo una recta del tiempo.”
100	D ₆	2	“Creo que el haber podido aprender esto, hace que ésta haya sido “mi mejor práctica” (hasta el momento). Tenemos en la clase un nuevo punto de partida para enseñar tiempos verbales.”
101	D ₈	3	“Tal vez, sean muchos interrogantes, pero luego de analizar los trabajos de los alumnos, realizar una puesta en común entre docentes, analizando datos, intercambiando ideas, opiniones y evaluando la posibilidad de seguir pensando y diseñando nuevas propuestas y evaluaciones, se llegó a la conclusión de que, si se avala la idea de diseñar propuestas que atiendan a la diversidad, se debe ser coherente y proponer evaluaciones que también posean esas características.”
102	D ₁₂	2	“Resultó interesante escuchar que dejaban de dar Prácticas del Lenguaje para hacer estas actividades. Nos tomamos un tiempo de reflexión para que ellas se dieran cuenta que estas actividades iban a hacer que los alumnos pusieran en práctica todos los conocimientos y habilidades aprendidos hasta ahora.”
Segunda instancia de reflexión			
103	D ₁	3	“La elaboración de la producción sobre “Mi mejor práctica” me obligó a mirar el proyecto elegido, su planificación y desarrollo crítica y minuciosamente. Curiosamente al final, casi sin darme cuenta, descubrí otra posible causa de mi elección: mi gusto por la dramatización. También como corolario de este trabajo, pude relacionar la obra de Olga Cossetini, con la de Célestin Freinet. Ambos me mostraron desde el pasado la escuela que me gustaría seguir ayudando a construir hoy.”
104	D ₂	3	“Hoy, luego de haber transitado todo el postítulo, puedo reflexionar sobre esta práctica y analizar qué cambios le haría y por qué a la luz de los marcos teóricos trabajados. (...) Esta reflexión que hoy hago, denominada por Perrenoud (2004) como <i>la reflexión fuera del impulso de la acción</i> es la que conecta el pasado y el futuro y me permite comprender qué falló durante la actividad y qué puedo pensar para la próxima vez que ésta u otra situación similar acontezca”.

Nº Fr	Caso	Nivel de reflexión	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
105	D ₃	3	<p>“El tener que posicionarme en la mirada que daría alguno de los autores mencionados en el punto anterior me permitió reflexionar sobre mis prácticas y porque considero que todo trabajo se puede mejorar es la mejor práctica. (...) Haciendo referencia a esta necesidad de volver a mirar nuestras prácticas y en este caso particularmente, mi mejor práctica, es donde se instala la necesidad de mejorarlas y para ello fortalecer una mirada crítica acompañada de herramientas que hagan posible esa transformación. Para que estos espacios de reflexión se lleven adelante el docente debe ser también aprendiz y observador, una transformación necesaria en la tarea del educador, como señala Perrenoud «...Se trata de una perspectiva a largo plazo, un proceso estructural, una lenta transformación...» (2010:9). (...) Reflexiona sobre lo que ha pasado, sobre lo que ha hecho o intentado hacer o sobre el resultado de su acción. También reflexiona para saber cómo continuar, retomar, afrontar un problema o responder a una pregunta... La reflexión después de la acción puede- si bien no de forma automática- capitalizar la experiencia, e incluso transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias.” Perrenoud (2010:35-36)</p> <p>En el trabajo presentado y en el posterior análisis del mismo se hace muy necesario dar un espacio a la reflexión posterior a la acción ya que poder localizar aquellos aspectos que no resultaron favorables en el desarrollo y que no aportaron a un mejor desempeño de los alumnos así como la modificación de estrategias de evaluación y alternativas previas que aporten al conocimiento de manera exploratoria hacen a una mirada reflexiva de mi trabajo como docente y la posibilidad de mejorar la práctica hacia el futuro”.</p>
106	D ₃	3	<p>“Sin embargo esta experiencia nos permitió volver a pensar las condiciones para el año siguiente. Después de todo, «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» cita de Dewey en Lopez-Vargas y Basto-Torrado, 2010)</p>
107	D ₃	2	<p>“Haber tenido que seleccionar la mejor práctica me llevó a reflexionar acerca de las condiciones que la misma debía reunir para ser considerada como tal. (...) Reflexionar sobre mi práctica me permite innovar, motivarme a la hora de llevar una propuesta al aula. El entusiasmo del docente es determinante del éxito y trasluce en el escenario de la clase. Definitivamente creo que este tipo de práctica me representa”.</p>
108	D ₄	3	<p>“En el trabajo presentado y en el posterior análisis del mismo se hace muy necesario dar un espacio a la reflexión posterior a la acción ya que poder localizar aquellos aspectos que no resultaron favorables en el desarrollo y que no aportaron a un mejor desempeño de los alumnos así como la modificación de estrategias de evaluación y alternativas previas que aporten al conocimiento de manera exploratoria hacen a una mirada reflexiva de mi trabajo como docente y la posibilidad de mejorar la práctica hacia el futuro”.</p>
109	D ₅	3	<p>“Analizando pormenorizadamente estos pasos que decidimos dar, noto que existe una fuerte coincidencia entre el procedimiento que realizamos intuitivamente como docentes profesionales, con los pasos descritos por John Dewey en su “análisis del pensamiento reflexivo” en el proceso educativo: detección de una dificultad, observación y reconocimiento de las condiciones o de los “hechos del caso”, para poder luego entrar en la actividad reflexiva tal como él la plantea. Así es que en la planificación de este evento puntual al que nos referimos, se dieron espontáneamente las fases o aspectos del pensamiento reflexivo al que Dewey hace referencia cuando describe <i>cómo pensamos</i> (1989): la sugerencia, la intelectualización, el planteamiento de una conducta o hipótesis, el razonamiento y la comprobación de la hipótesis por la acción. Con los resultados obtenidos, finalmente comprobamos la hipótesis, logrando los objetivos planteados y aún más. Si bien estábamos satisfechas con estos logros, comenzamos a pensar en qué futuras acciones podrían mejorar esta práctica, cumpliendo así con un último aspecto fundamental según Dewey, la sistematización del hábito de reflexión: “Antes hemos observado la importancia de una inspección final con el propósito de asegurar una formulación clara del resultado exacto y de las premisas de las que depende desde el punto de vista lógico. No sólo se trata de una parte importante del proceso de comprobación, sino, como hemos expuesto en el análisis anterior, necesaria si es que se quieren formar buenos hábitos. La capacidad para organizar el conocimiento consiste, en términos muy amplios, en el hábito de revisar los hechos y las ideas previas y relacionarlas entre sí sobre una buena base; a saber, sobre la base de la conclusión a la que se ha llegado (110)”.</p>
110	D ₆	3	<p>“Comprometernos con la observación y posterior reflexión es una forma de enriquecer nuestras prácticas tomando conciencia de nuestras formas de abordar la enseñanza. En el diálogo con otros podemos trabajar sobre nuestros errores y certezas construyendo intervenciones más eficaces con el propósito de un mejor aprendizaje de los alumnos. (...) Una práctica reflexiva ayuda a potenciar fortalezas y descubrir flaquezas o debilidades buscando modificaciones a través de la búsqueda continua de mejores intervenciones o estrategias con miras a una mejora tanto en la enseñanza como en el aprendizaje”.</p>
111	D ₇	3	<p>“Jean Piaget preguntaría: ¿De qué forma crees que este proyecto pueda acortar la distancia entre las capacidades intelectuales de tus estudiantes y tus prácticas habituales? (...) Dewey dijo... Teniendo en cuenta que entre la dinámica experimental de los adultos y de los niños no hay ninguna diferencia, me gustaría saber ¿qué aprendieron o experimentaron de nuevo los adultos que participaron en este proyecto?”</p>
112	D ₈	2	<p>“Lo académico, lo emocional, la estrategia, el conocimiento aportado, es difícil en casi treinta años de experiencia enumerar sólo una como la mejor. De hecho, frente a la pregunta fue como rebobinar una película y poner stop en algún momento para analizar por qué elegir esa.”</p>

113	D ₈	2	“A lo largo de este tiempo nos damos cuenta que reflexionar, evocar situaciones anteriores nos permiten proyectarnos a futuro y en el próximo encuentro. Los alumnos que invariablemente van cambiando, ni ellos ni nosotros somos los mismos después de vivir experiencias juntos.
114	D ₉	3	“De todos modos, estoy segura que, debido a mi reflexión permanente, lo continuaría modificando con el transcurso del tiempo. Como siempre, todo permanecería en proceso de reflexión y mejora.”
115	D ₁₀	3	“Por lo tanto, una práctica crítica de la enseñanza requiere el desarrollo de una gran capacidad para volver a mirar detenidamente la acción de forma regular en el ejercicio profesional. En esta práctica hubo un espacio de reflexión antes-durante y después lo que me permitió considerar detenidamente mis acciones y vivenciar una cohesión y una coherencia en mis prácticas educativas.”
116	D ₁₀	3	“En segunda instancia, considerar siempre el componente reflexivo que necesita toda práctica profesional porque como docente “diseñadora” de mis clases soy la responsable de atribuirle sentido a las estrategias que elijo, adecuándolas al contexto en el que desarrollo mi tarea. Componente que no creo olvidar cuando cada año me enfrento a la misma pregunta: “este año en el aula ¿qué propongo? ¿qué hacemos?”
117	D ₁₀	3	“Para poder imaginar mi mejor práctica según John Dewey, me interrogué sobre su pedagogía educativa: 1- ¿El docente propone problemáticas educativas a los estudiantes? 2- ¿Qué contenidos y recursos utiliza el enseñante para implementar las problemáticas? 3- ¿Qué modalidad de trabajo pone en práctica? 4- ¿Cómo adquieren los estudiantes conocimientos nuevos mediante las actividades propuestas? 5- Como docente, ¿explotaste adecuadamente el incentivo, motivación e interés de los participantes para poner de manifiesto sus potencialidades? 6- ¿Qué aptitudes, competencias y capacidades pudieron llevar a la práctica los alumnos mediante las actividades propuestas en clase? ¿En qué se refleja el proceso? 7-¿De qué manera se incorpora el contenido del programa de la materia a la experiencia de los estudiantes? En línea con lo anterior, J. Dewey manifiesta que “los niños y los adultos son seres activos que aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades que han merecido su interés. El pensamiento constituye para todos un instrumento destinado a resolver los problemas de la experiencia y el conocimiento es la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas”. Cuando el niño llega al aula “ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esa actividad y orientarla” (J. Dewey). Así, desde la mirada de este autor y respondiendo a las preguntas que guiaron la reflexión creo que he integrado los conocimientos teóricos y prácticos en mis acciones de educador para hacer un trabajo congruente y bien amalgamado entre los propósitos enunciados en la planificación y las acciones que has llevado a cabo dentro del aula.”

Anexo 3 – Decisiones tomadas en relación a los cambios realizados

DECISIÓN		Cambia su buena práctica
Nº Fr	Caso	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
118	D ₆	“Presento esta como mi mejor práctica porque desde mi rol de directivo dentro de la escuela me parece interesante vivenciar nuevamente una clase –planificada- que me permite evaluar (evaluación alternativa –Anijovich) el manejo del idioma en las distintas aulas y a la vez sus formas de trabajo. También me permite modelar una clase y en el diálogo con la maestra que la presencia, construir nuevas formas de abordaje desde la observación de la misma. Es a la vez una forma de desmitificar la observación externa y crear un clima de confianza donde a través de la observación de mi clase se experimenta la riqueza del diálogo como la retroalimentación. Una oportunidad para desarrollar estrategias más potentes y eficaces. Comprometernos con la observación y posterior reflexión es una forma de enriquecer nuestras prácticas tomando mayor conciencia de nuestras formas de abordar la enseñanza. En el diálogo con otros podemos trabajar sobre nuestros errores y certezas construyendo intervenciones más eficaces con el propósito de un mejor aprendizaje de los alumnos.”
119	D ₆	“Como en toda disciplina es importante la práctica. La práctica acompañada de alguien que nos oriente, nos retroalimiente y nos ayude a observarnos para poco a poco hacer propia una nueva forma de abordar la enseñanza. (...) Lograr que el docente se corra de su rol protagónico dentro del aula y brinde mayores espacios para que sean los alumnos los que elaboren y se encuentren con las dificultades para así promover la interrogación y la curiosidad, creo, es lo que más cuesta como docentes. Compartir responsabilidades y control a la vez que se ejerce una asimetría de roles es un constructo poco experimentado o vivido y por ende difícil de ejercer. Es un punto que, como directivo, debo re-ver y plantear para, poco a poco, lograr en la práctica la modificación del “mapa mental” del equipo docente”.
120	D ₁₁	“Estaba segura, al cursar este postítulo, que mi mejor práctica iba a cambiar. Esto se produjo tanto por los conocimientos incorporados durante la cursada como por los cambios específicos de mi trabajo.”
121	D ₁₁	“En mi mejor práctica actual pude incorporar tecnologías trabajadas en la cursada y planeo, para el año en curso, un método de evaluación que me gustó mucho y me parece sumamente útil: la rúbrica. Básicamente mi mejor práctica cambió basado en los nuevos aprendizajes adquiridos a lo largo de la cursada de las diferentes materias.”
122	D ₁₃	“Elegí esta actividad como una de mis mejores prácticas porque destaca otros aspectos y creencias diferentes de mis prácticas que la actividad elegida al principio de la cursada y refleja mi trabajo en la escuela a lo largo de todo el año. De alguna manera, complementa la práctica anterior ya que, si bien las dos se enmarcan dentro del enfoque de aulas heterogéneas, muestran diferentes aspectos del mismo.”
123	D ₁₃	“En esta nueva práctica, dividí a la clase en diferentes grupos compuestos por alumnos con diferentes niveles de competencias. Al trabajar con grupos heterogéneos se promueve el intercambio de opiniones, y el enriquecimiento del aprendizaje. “El trabajo en grupo favorece a todo tipo de estudiantes, tanto a los que tienen dificultades de aprendizaje como a los que no (...) La necesidad de explicar los propios razonamientos obliga a concretarlos y desarrollarlos. Sólo se es capaz de explicar algo a los demás cuando se tiene un bien conocimiento de ello y en el transcurso del proceso de comunicación se mejora notablemente la calidad de las ideas expresadas.” (San Martí y Joba en Flórez Ochoa, 2000) Además, elegí esta actividad porque muestra una estrategia indirecta ya que el rol del docente pasa a segundo plano, y el alumno está en el centro del aprendizaje. La división de roles guía el trabajo cooperativo y permite al docente desarrollar en sus alumnos tareas de “estudiantar” (Fenstermacher, 1989): armar argumentos, relacionar, construir relatos, fundamentar opiniones.”
124	D ₁₃	“El cuestionario que completaron al finalizar la actividad autoevaluando su participación en el grupo alimenta la autonomía y metacognición en los alumnos, promoviendo el aprendizaje cooperativo.”

DECISIÓN		Sostiene su buena práctica sin modificaciones
Nº Fr	Caso	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
125	D ₁₂	“Luego de haber cursado todo el postítulo me siento capaz no solo de analizar críticamente esta práctica sino de poder justificar desde lo teórico mis afirmaciones. No es que antes no tuviera este marco sino que lo veía como algo desconectado de la planificación.”
126	D ₁₂	“Creo que la propuesta de práctica sobre escritura literaria es correcta. Desde el constructivismo es fundamental que el alumno sea el protagonista principal de la construcción de los aprendizajes y que el docente sea un guía/consejero de estilo brunneriano”.

Nº Fr	Caso	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
127	D ₁₂	“Además, teniendo en cuenta el enfoque de Aulas Heterogéneas, esta propuesta de trabajo permitiría a los alumnos elegir sobre lo que quieren escribir o dibujar e intercambiar opiniones fundamentadas que favorezcan el trabajo en equipo. Además, la presentación de un abordaje de escritura desde el área de artística facilitaría a todos más y mejores herramientas que permitan el desarrollo de una producción de textos verdaderamente creativos al darles un tiempo para “volar”, para desarrollar su imaginación y expresarla antes con el cuerpo que con las palabras”.
128	D ₁₄	Me gustaría rescatar el intercambio que generó luego de que todos compartimos nuestras “mejores prácticas”. De ese intercambio (tanto el que se realizó a través de la plataforma, como en el encuentro presencial del mes de octubre) rescato la posibilidad de: * pensar y repensarse: a través del intercambio, el compartir experiencias, el realizar clarificaciones y/o sugerencias, mostrar desacuerdos o inquietudes; * recibir sugerencias; * enriquecer la propia práctica con los aportes de colegas y rediseñar la propuesta; * salir de la zona confort, recuperando la mirada del “extranjero”.
129	D ₁₄	Lev Vygotsky afirma que “la cognición se inicia en situaciones sociales en las que el niño comparte responsabilidad con un adulto en la ejecución de una tarea”. ⁽¹⁾ Por tal motivo es importante plantear actividades en las que los estudiantes puedan poner en práctica estrategias de planificación, búsqueda y puedan desarrollar su autonomía. ⁽¹⁾ Vygotsky en Anijovich, Malbergier, Sigal, “Una introducción a la Enseñanza para la Diversidad, Buenos Aires, Fondo de Cultura económica, 2004. Pág. 34

DECISIÓN	Sostiene su buena práctica con modificaciones
EJE	Motivos del cambio

Nº Fr	Caso	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
130	D ₂	Este proyecto “Diversidad animal”, fue presentado cuando comencé a cursar la materia ARPE. En aquél momento, consideré que era mi mejor práctica, respondiendo a la consigna de presentación. Hoy, luego de haber transitado todo el postítulo, puedo reflexionar sobre esta práctica y analizar qué cambios le haría y por qué a la luz de los marcos teóricos trabajados. “(...) la reflexión comienza ante la aparición de una duda, al formularnos preguntas. A partir de entonces, es necesario encontrar un camino, diseñar algún plan para salir de la incertidumbre, convocar a los conocimientos y experiencias anteriores y proceder a su crítica para hallar fundamentos teóricos sólidos, revisar y ampliar la observación de datos, así como hurgar en la memoria para dar con circunstancias análogas que ayuden a replantear el problema. La actividad reflexiva consiste, de este modo, en un proceso de inferencia donde se produce un salto de lo conocido a lo desconocido. Luego de un examen de términos y condiciones que disparan los interrogantes, se expande la esfera del saber, alcanzando un nuevo nivel de conocimiento y seguridad” (Anijovich, R; Cappelletti, G; Mora, S & Sabelli, M. J., 2009 – Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Paidós)
131	D ₃	“Sigo considerando la presentación como mi mejor práctica pero no porque ella es perfecta, sino porque pude volver sobre esta para modificar aquellos puntos sobre los cuales recibí sugerencias, porque el tener que posicionarme en la mirada que daría alguno de los autores mencionados en el punto anterior me permitió reflexionar sobre mis prácticas y porque considero que todo trabajo que puede mejorar es la mejor práctica.”
132	D ₄	“Reconsiderar el diagnóstico de la situación áulica en varias oportunidades, no solo al comenzar el ciclo lectivo, puede resultar en sí mismo, un mecanismo significativo de evaluación docente y direccionar la marcha probando nuevas alternativas que llevan a la búsqueda de conocimientos y competencias sustanciales que atienden las necesidades de los alumnos. Según Argyris y Shön, 1974, evaluar las teorías que uso, lo que hago y las teorías adoptadas que me permiten conceptualizar lo realizado, reflexionando en la acción. Apropiarme de nuevas perspectivas y elementos ayuda a madurar las ideas y ampliar mi banco de información, permitiéndome reflexionar acerca de las problemáticas y su aplicación de acuerdo al grupo y su contexto social.
133	D ₄	“Como estamos reflexionando sobre la práctica, vería oportuna la realización de algunos planteos para su mejora: * ¿Cabe considerar el disparador inicial como resultado del diagnóstico grupal? ¿Tiene que ver con sus intereses, su zona de desarrollo próximo? * ¿Pueden los alumnos hacer aportes desde su nivel cultural? ¿Cuántos se enriquecen con ellos? * ¿Pudieron evaluar su grado de audibilidad? ¿Indagaron en sus posibilidades y limitaciones auditivo – musicales? Esta práctica fue producto de varias idas y vueltas, pruebas y ensayos en la clase misma, que permiten este tipo de reflexiones o cambios de abordaje en pos de la mejora. Podríamos decir, capacidad de autorregulación y aprendizaje a partir de la propia experiencia; posibilidad que ofrece el hecho de llevar varios años en la docencia.

Nº Fr	Caso	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
134	D ₄	“Reflexionar sobre mi práctica me permite innovar, motivarme a la hora de llevar la propuesta al aula. El entusiasmo del docente es determinante del éxito y trasluce en el escenario de la clase. Definitivamente creo que este tipo de práctica me representa”
135	D ₅	“A partir de esta inspección final de los resultados obtenidos con nuestra primera experiencia, es que surgió la decisión de modificarla al año siguiente. Ésta tuvo que ver, en principio, con la intención de complejizarla o completarla, de algún modo, agregando una jornada dedicada a otra de las competencias fundamentales del área, la escritura. Así es que decidimos al año siguiente realizar la primera edición de “VDS escribe” como complemento de algo que había colmado nuestras expectativas del mejor modo posible, pero que, indagando en los resultados obtenidos y volviendo a considerar los problemas fundamentales del área, se postulaba como una necesidad: incrementar y mejorar la experiencia de escritura”.
136	D ₅	“Como instancia intermedia entre las dos prácticas descriptas como “Mi mejor práctica”, se encuentra una que considero en gran parte fallida: la primera edición del certamen “VDS lee”, que como ya he relatado, tuvo algunos resultados no deseados. Sin embargo, esta experiencia nos permitió volver a pensar las condiciones para el año siguiente. Después de todo, “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” (cita de Dewey en López – Vargas y Basto – Torrado, 2010) Es así como se le dio forma a la última «mejor práctica descripta y, que seguramente podrá ser repensada, modificada y perfeccionada en los años sucesivos a partir de sostener la práctica reflexiva constante a la que refiere Dewey, y que hemos constatado en este análisis que constituye la clave para seguir desarrollando nuestro potencial como docentes.”
137	D ₈	Creo que no sólo los docentes dejan huella, los alumnos también. Es muy común acordarnos de situaciones de clase vividas con diferentes grupos y aquellos alumnos que hacen intervenciones que nos marcan o nos hacen pensar sobre lo actuado. No cabe duda que para nadie esa interrelación que existe entre los docentes y los alumnos en cada caso es única e irrepetible aunque planteemos la misma actividad en distintos grupos, incluso en el mismo en diferente tiempo y espacio. Esa riqueza nos forma, nos nutre y nos mantiene en la permanente búsqueda de superar nuestra tarea para brindar al otro “algo más”.
138	D ₈	Vuelvo a pensar en ese zoom que se aleja o acerca y que me hace pensar en la mejor práctica. Lo académico, lo emocional, el conocimiento aportado. Es difícil en casi treinta años de experiencia enumerar sólo una como la mejor práctica; de hecho frente a la pregunta fue como rebobinar una película y poner stop en algún momento para analizar para elegir esa. Cuando unimos esto a nuestra propia biografía podemos relacionar la elección con lo que nos hubiese gustado ver en algún docente de nuestra formación o pensar en aquel que queremos no repetir lo vivido porque nos dolió o nos marcó en forma negativa.
139	D ₉	Mirando hacia atrás y analizando la clase propuesta al principio de este Postítulo, he decidido mantenerla como mi mejor práctica pero intentar mejorarla teniendo en cuenta los conocimientos y marcos teóricos aprendidos a lo largo de este año y medio.
140	D ₁₀	Al iniciar el Postítulo presenté una producción sobre mi mejor práctica, considerando que la planificación daba cuenta de una secuencia didáctica coherente y bien articulada con los fundamentos necesarios para explicar la elección de las actividades y los recursos utilizados para llevar a cabo mi práctica. Cuando definí esas estrategias de enseñanza pensadas para su inmediata implementación en el aula, fueron efectuadas sin ser cuestionadas. No obstante, poco a poco cuando iba transitando la formación pedagógica en ARPE, fui cuestionándome mi manera de mirar mis prácticas, en consecuencia fui modificando mi forma de pensar y de hacer mis planificaciones así como mis acciones en el aula.
141	D ₁₀	En la segunda presentación de mi mejor práctica hubo diferencias con la primera por tener un lugar de espacio para el aprendizaje. Haber tenido la posibilidad de cuestionar el fundamento de las decisiones tomadas y hacer un escrutinio crítico de ellas. Para ello, no solo es necesario explicitar los fundamentos de la acción sino cuestionarlos. Por lo tanto, una práctica crítica de la enseñanza requiere el desarrollo de una gran capacidad para volver a mirar detenidamente la acción de forma regular en el ejercicio profesional. En esta práctica hubo un espacio de reflexión antes-durante y después lo que me permitió considerar detenidamente mis acciones y vivenciar una cohesión y una coherencia en mis prácticas educativas”.

DECISIÓN	Sostiene su buena práctica con modificaciones
EJE	Propuestas de cambio

142	D ₁	“El propósito didáctico está referido a la tarea del docente, a través del cual luego reflexionará sobre su desempeño. El propósito didáctico es un propósito del docente, y sirve para saber si lo que planea enseñar, es finalmente aprendido por los alumnos. Por lo tanto debo cambiarlo y en lugar de «Que los alumnos comiencen a adoptar las prácticas propias de los estudiantes» debería redactarlo pensando en qué voy a hacer para que los alumnos finalmente se apropien de las mismas, por ejemplo «Favorecer situaciones (armado de mesas de exploratorias con diversidad de bibliografía, sesiones de lectura colectiva e individual, guía para buscar información, entre otras) para que los alumnos comiencen a adoptar prácticas propias de los estudiantes». «Los propósitos enfatizan las intenciones desde la perspectiva de quienes tienen la responsabilidad sobre la enseñanza. Se refieren a rasgos generales de una propuesta de enseñanza, a aquel conjunto de condiciones, experiencias formativas, que se espera ofrecer a los estudiantes a lo largo del cursado de la materia». Para lograr este propósito, los docentes deben proponer actividades que permitan a los alumnos construir su conocimiento desarrollando competencias. Es por eso que también realizaré cambios en algunas actividades propuestas.”
-----	----------------	---

Nº Fr	Caso	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
143	D ₁	<p>Otro de los aspectos a mejorar es el de la evaluación. Aunque hubo retroalimentación a lo largo del proceso, la evaluación consistió en una calificación individual y grupal, pero no se acordaron ni explicitaron los criterios antes de iniciarse la actividad. Si se evalúa para el aprendizaje es necesario establecer un marco de referencia que permita compartir con los estudiantes el criterio que especifique qué se califica con un 5, un 7 o un 10.</p> <p>Asimismo, en una evaluación auténtica los criterios de evaluación deben ser públicos, compartidos y deben mostrar diferentes niveles, de acuerdo con los desempeños individuales y grupales. Los criterios pueden expresarse a través de distintos instrumentos, por ejemplo las matrices de valoración. Estos instrumentos son útiles tanto para los docentes como para los alumnos ya que guían la evaluación y la enseñanza, y contribuyen a desarrollar la autoevaluación así como la evaluación entre pares.</p>
144	D ₁	<p>Es también necesario para mejorar la práctica modificar la forma de retroalimentación. La retroalimentación que se les brindó a los alumnos, fue por medio de comentarios u observaciones adjuntas a sus trabajos o breves intercambios orales. Rebeca Anijovich y Carlos González sostienen que para que la retroalimentación evidencie sus beneficios, tiene que ser una práctica cotidiana que involucre activamente a los docentes y a los alumnos. Se pueden utilizar una variedad de instrumentos, como las listas de control, las escalas de observación, las rúbricas, los portafolios, los registros narrativos y los protocolos de retroalimentación para sistematizar y optimizar su instrumentación. En este sentido los autores expresan: “Para que los efectos de la retroalimentación sean visibles, es necesario sistematizar estas prácticas con el objetivo de que se sostengan en el tiempo y se conviertan en un modo de aprender.” (Anijovich y González, 2012:27)</p>
145	D ₂	<p>“Uno de los aspectos del proyecto que se debería mejorar es el trabajo en grupo. De acuerdo con lo que expresan Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2012:104) uno de los modos de promover el desarrollo de la autonomía es enseñar a trabajar en forma cooperativa.</p> <p>“Las competencias interpersonales necesarias para trabajar en forma cooperativa (escuchar, comunicar ideas claramente, etc) pueden considerarse como competencias transversales, porque atraviesan todo el currículum. Por lo tanto, es importante destinar tiempo a su enseñanza. Para esto es preciso reflexionar sobre las intervenciones del docente que favorezcan el trabajo en grupos, enseñar a desempeñar diferentes funciones necesarias para llevar a cabo la tarea, gestionar desacuerdos, dividir los trabajos, etc. Estas capacidades no se adquieren espontáneamente, y requieren práctica y evaluación para que los alumnos se apropien de ellas.”</p>
146	D ₂	<p>Considero que una buena instancia de evaluación hubiera sido cuando los alumnos visitan a los niños de preescolar para hacerles entrega de la enciclopedia. La consigna: “Entregar la enciclopedia a los alumnos de preescolar, explicando cómo la realizaron: desde la investigación, la toma de notas, la puesta en común y la edición”.</p> <p>Elaborar este producto (la enciclopedia) permitió a los alumnos transitar por cada una de las etapas que conforman el proceso de elaboración de un texto informativo. La explicación a terceros (preescolares) sobre el desarrollo de las actividades realizadas en cada una de estas etapas, puede constituir una muy buena situación de evaluación. Los alumnos deberán poner en palabras (apoyados por las imágenes del producto final) las estrategias utilizadas para desarrollar la enciclopedia. Este trabajo de metacognición revela dichas estrategias y permite al docente recoger información sobre lo que se aprendió y lo que aún queda por trabajar.</p> <p>Esta instancia de trabajo se enmarca dentro del concepto de evaluación auténtica porque permite observar los desempeños de los alumnos. “El concepto de evaluación auténtica proporciona instrumentos que van más allá del análisis del conocimiento declarativo, esto es, los aspectos conceptuales que los alumnos enuncian. Incluye también la observación y valoración de lo que los alumnos demuestran que saben hacer, pensar y resolver. (...) los tipos de comprensión se revelan en los desempeños. Cuando los alumnos muestran cómo están utilizando sus conocimientos en distintos contextos, pueden dar cuenta de lo que están haciendo y pueden formularse preguntas, entonces se obtiene información sobre sus maneras de comprender más profundas, y se evita confundir aprendizaje con repetición mecánica o rígida de conceptos” (Anijovich & González 2012: 13)</p>
147	D ₃	<p>Presento a continuación modificaciones en una instancia de evaluación entre los alumnos y una rúbrica para evaluarlos desde mi mirada docente pero con el aporte de que el alumno entenderá la valoración de mis criterios al ser evaluado.</p>
148	D ₃	<p>Una vez que los alumnos finalizaron los folletos los intercambiaron con un compañero y cada uno recibía el folleto con una hoja para completar para dar su opinión sobre el trabajo del otro volcando en dicho espacio lo que valoraban y lo que le sugerían del trabajo recibido. Luego cada uno devolvía el trabajo a su autor el cual con el aporte brindado por el compañero/a podía realizar correcciones.</p>
149	D ₃	<p>En este trabajo fue de gran ayuda todo lo analizado en el apartado de Evaluación. Es muy interesante lo planteado por Anijovich, González (2013: 17)</p> <p>“Una buena práctica de evaluación no sólo impacta en los aprendizajes de los alumnos sino que, a partir de su revisión, los docentes se examinan a sí mismos como planificadores, enseñantes y evaluadores. La información recogida, su análisis e interpretación les ofrecen material potente para repensar en su quehacer cotidiano en el aula. Haciendo referencia a esta necesidad de volver a mirar nuestras prácticas y en este caso particularmente, Mi mejor práctica, es donde se instala la necesidad de mejorarlas y para ello fortalecer una mirada crítica acompañada de herramientas que hagan posible esa transformación.</p> <p>Para que estos espacios de reflexión se lleven adelante el docente debe ser también aprendiz y observador, una transformación necesaria en la tarea del educador, como señala Perrenoud “...Se trata de una perspectiva a largo plazo, un proceso estructural, una lenta transformación...” (2010:9).</p> <p>“Reflexiona sobre lo que ha pasado, sobre lo que ha hecho o intentado hacer o sobre el resultado de su acción. También reflexiona para saber cómo continuar, retomar, afrontar un problema o responder a una pregunta...La reflexión después de la acción puede- si bien no de forma automática- capitalizar la experiencia, e incluso transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias.” Perrenoud (2010:35-36)</p>

Nº Fr	Caso	Cita textual al fragmento de la narrativa del caso
150	D ₃	En el trabajo presentado y en el posterior análisis del mismo se hace muy necesario dar un espacio a la reflexión posterior a la acción ya que poder localizar aquellos aspectos que no resultaron favorables en el desarrollo y que no aportaron a un mejor desempeño de los alumnos así como la modificación de estrategias de evaluación y alternativas previas que aporten al conocimiento de manera exploratoria hacen a una mirada reflexiva de mi trabajo como docente y la posibilidad de mejorar la práctica hacia el futuro.
151	D ₃	“Sigo considerando la presentación como mi mejor práctica pero no porque ella es perfecta, sino porque pude volver sobre esta para modificar aquellos puntos sobre los cuales recibí sugerencias, porque el tener que posicionarme en la mirada que daría alguno de los autores mencionados en el punto anterior me permitió reflexionar sobre mis prácticas y porque considero que todo trabajo que puede mejorar es la mejor práctica.”
152	D ₄	Las listas de cotejo y las rúbricas fueron herramientas que aportaron a los nuevos proyectos un valor muy importante en los estudiantes favoreciendo la autonomía, la crítica y autocrítica constructiva, bajando el nivel de ansiedad sabiendo qué se esperaba de ellos y de sus producciones. “Para que ellos le otorguen sentido a una tarea, es necesario que compartamos con los alumnos nuestras intenciones, nuestros propósitos y criterios acerca de lo que les sugerimos hacer. Hacer públicos y explícitos los objetivos y consensuarlos con el grupo de estudiantes posibilitará establecer un contrato didáctico. (Anijovich & Mora, 2009)
153	D ₅	“Quisiera compartir en este espacio el trabajo realizado para la semana de la lectura “VDS lee” versión 2013, que fue enriquecida por un nuevo proyecto iniciado en 2012, la jornada de escritura “VDS escribe”. Creo que puede considerarse en algunos puntos una versión mejorada respecto de las anteriores, al menos desde la planificación, ya que pude tomar en consideración aspectos que habían quedado flojos tanto en la primera edición como en la segunda. La idea de esta edición fue combinar el mismo tipo de actividades de disfrute de la literatura y el hecho de compartir experiencias entre distintos actores de la escuela, con un nuevo evento que pensamos para promover la escritura (...)”
154	D ₇	Presento una lista de cotejo que los niños siguieron para las producciones. Esta lista la implementé en la segunda práctica y fue de mucha utilidad. Los chicos trabajaron de forma más autónoma que los del primer grupo. Creo que esta lista surgió de mi necesidad, pues el segundo grupo de alumnos era más numeroso. De todos modos la tendré en cuenta porque favorece la independencia.
155	D ₈	Cuando seleccioné la mejor práctica, lo hice tomando aquellas actividades que conforman un día de clases. Pero ahora creo que para considerarla como tal es necesario agregar actividades que seguramente transcurrirán en un período de tiempo mayor, abarcando de esta manera, bastantes clases.
156	D ₉	Creo que lo que pudo haber fallado o se puede mejorar es ofrecerles un sentido más real y significativo a las actividades, donde ellos comprendan el motivo u objetivo de la tarea y trabajen conscientes de ello para alcanzarlo.
157	D ₉	Además, pensando en el fin genérico de la educación y la necesidad de ofrecerles herramientas a nuestros alumnos para que se desenvuelvan en la sociedad actual, creo que a través de estas actividades se podrían trabajar distintas herramientas o competencias.
158	D ₉	Estas nuevas actividades propuestas están basadas en el marco teórico de la Enseñanza para la Comprensión y de las Aulas Heterogéneas. Como rasgos principales que orientaron la selección de las mismas me gustaría señalar: * El aprendizaje profundo (en contraposición al aprendizaje frágil) * La concepción del aprendizaje como ACCIÓN (aprender haciendo) * Contextos y situaciones problemáticas. Objetivos reales y prácticos * Distintos estímulos y modalidades de trabajo. * Consignas claras e interesantes. * Desarrollo de competencias. * Actividades acordes a los intereses de los alumnos. * Rol del docente como facilitador, guía y asistente. Lamentablemente no voy a tener la posibilidad de poder llevar a la práctica estas nuevas actividades propuestas, ya que en la actualidad estoy desempeñando un rol diferente en la institución y no estoy al frente de un curso. Pero me hubiera encantado poder ver si estos cambios eran propicios. De todos modos, estoy segura que, debido a mi reflexión permanente, lo continuaría modificando con el transcurso del tiempo. Como siempre, todo permanecería en proceso de reflexión y mejora.
159	D ₁₀	Al iniciar el Postítulo presenté una producción sobre mi mejor práctica, considerando que la planificación daba cuenta de una secuencia didáctica coherente y bien articulada con los fundamentos necesarios para explicar la elección de las actividades y los recursos utilizados para llevar a cabo mi práctica. Cuando definí esas estrategias de enseñanza pensadas para su inmediata implementación en el aula, fueron efectuadas sin ser cuestionadas. No obstante, poco a poco cuando iba transitando la formación pedagógica en ARPE, fui cuestionándome mi manera de mirar mis prácticas, en consecuencia fui modificando mi forma de pensar y de hacer mis planificaciones así como mis acciones en el aula.
160	D ₁₀	Creo que no sólo los docentes dejan huella, los alumnos también. Es muy común acordarnos de situaciones de clase vividas con diferentes grupos y aquellos alumnos que hacen intervenciones que nos marcan o nos hacen pensar sobre lo actuado. No cabe duda para nadie que es interrelación que existe entre los docentes y los alumnos en cada caso es única e irrepetible aunque planteemos la misma actividad en distintos grupos, incluso en el mismo espacio y en diferente tiempo. Esa riqueza nos forma, nos nutre y nos mantiene en la permanente búsqueda de superar nuestra tarea para brindar al otro “algo más”. Para cerrar quiero expresar que a este título de “Mi mejor práctica” le agregaría “hasta ahora” ya que mi idea es continuar en este camino enriqueciendo mi formación y pudiendo dar aún mucho más. Nuevas estrategias, nuevos avances, muchas preguntas, búsquedas de respuestas me esperan... espero que esta no sea solo mi mejor práctica, es la que hoy recuerdo con cariño y es parte de historia que continúo escribiendo”. Para cerrar quiero expresar que a este título de “Mi mejor práctica” le agregaría “hasta ahora” ya que mi idea es continuar en este camino enriqueciendo mi formación y pudiendo dar aún mucho más. Nuevas estrategias, nuevos avances, muchas preguntas, búsquedas de respuestas me esperan... espero que esta no sea solo mi mejor práctica, es la que hoy recuerdo con cariño y es parte de historia que continúo escribiendo”.