UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Tesis de Maestría

La práctica reflexiva en las residencias de la formación docente inicial: entramado de voces y sentidos

Elizabeth Cynthia Patricia White

Directora: Rebeca Anijovich

Co-directora: Graciela Cappelletti

Buenos Aires, Junio 2020

Dedicatoria

A mis padres, que encendieron en mí la chispa del saber. Gracias por el ejemplo de esfuerzo y valentía, por inspirarme a no temer a las adversidades, porque Dios está conmigo siempre.

A mis hermanas, Nancy y Nora, por acompañarme y sostenerme incondicionalmente en el camino de la vida.

Pero por sobre todo a mis hijos, mi orgullo, Martín y Marcos, por el amor en cada gesto y en cada palabra. Son lo mejor que me pasó en la vida. Los amo.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Agradecimientos

Al *English Speaking Scholastic Association of the River Plate* y a la Escuela de Educación de San Andrés por otorgarme la beca para cursar la Maestría en Educación. Mis horizontes se han ampliado mucho más de lo imaginado.

A mi directora, Rebeca Anijovich, y a mi co-directora, Gachi Cappelletti, por poner luz en el camino de mis pensamientos y por sus invaluables comentarios y preguntas durante el proceso de la investigación y la redacción. Gracias por cada lectura y devolución.

A mis profesores de la Maestría, que me mostraron caminos que todavía me quedaban por explorar. Quisiera expresar un reconocimiento especial a Mercedes Di Virgilio, quien con su mano maestra y su "está muy bien, pero….", me enfrentaba al próximo escalón.

A mis compañeros de la Maestría por sus constantes palabras de aliento para seguir adelante. Alguna razón existe por la cual el destino nos cruzó, y hoy seguimos en contacto.

A las profesoras que colaboraron con la apertura de sus cátedras para que pueda realizar esta tesis.

A las Directoras de las Instituciones donde trabajo, por avalar mi presentación para cursar, y por creer en mí como profesional de la educación.

A mis colegas y amigas, ellas saben.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Índice

INTRODUCCIÓN **La esencia de este trabajo** 1

CAPÍTULO 1 **La Práctica Reflexiva** 8
1.1 La práctica reflexiva 8
1.1.1 Aproximación al concepto 8
1.1.2 Desarrollo de la competencia reflexiva 13
1.1.3 La práctica reflexiva en la formación docente inicial 16
1.2 Directrices en el marco de la práctica reflexiva 17
1.3 Niveles de reflexión 20
1.4 Dispositivos que favorecen la práctica reflexiva 22
1.4.1 El propósito del uso de dispositivos 22
1.4.2 Los diarios de formación 23
1.5 Objetivos de la investigación 27

CAPÍTULO 2 **La Formación Docente Inicial: Entre prácticas Docentes y Profesionalización** 29
2.1 La formación docente inicial 29
2.2 La residencia: dispositivo de formación y de socialización en la profesión 33
2.2.1 La formación en las prácticas docentes: el espacio de residencia 33
2.2.2 La socialización docente en la residencia 36
2.3 Debates en el campo de la práctica docente 40
2.3.1 La tensión entre la teoría y la práctica 40
2.3.2 La biografía escolar y la configuración de los esquemas mentales 41
2.3.3. El oficio de enseñar 43
2.4 La práctica reflexiva en las residencias 45

CAPÍTULO 3 **La trastienda de la investigación acerca de la Reflexión Docente** 49
3.1 Estrategia de investigación 49
3.2 El caso del Espacio de la Práctica Docente de un Instituto de Formación Docente 50
3.3 Los diarios de formación como documento de análisis 51
3.4 Descripción de los diarios de formación 52

Universidad de San Andrés

3.5 Estrategias de análisis 56

CAPÍTULO 4 **El contenido de las Reflexiones de los residentes en sus diarios de clase** 59

4.1 La gestión de la enseñanza y el aprendizaje: "Y entonces, se hizo magia" 59

4.1.1 La planificación de la clase 59

4.1.2 La gestión de la clase 64

4.2 Interpelación del estudiante-docente como sujeto docente en formación: "Si yo estuviera a cargo de la clase, haría todo diferente" 67

4.2.1 El sujeto en la posición de estudiante 68

4.2.2 El sujeto en la posición docente y su socialización profesional 72

4.2.3 Los sentimientos y dilemas del estudiante-docente 74

CAPÍTULO 5 **Encontrar el sentido del Hacer en las Prácticas Docentes** 77

5.1 Niveles de reflexión 77

5.1.1 Nivel pre-reflexivo 78

5.1.2 Nivel de reflexión superficial 82

5.1.3 Nivel de reflexión pedagógica 86

5.1.4 Nivel de reflexión crítica 90

5.2 Un poco más allá de los niveles de reflexión 91

5.2.1 La singularidad de los diarios de formación de cada carrera 91

5.2.2 ¿Por qué se produce la reflexión a diferentes niveles de profundidad? 93

CONCLUSIONES **Descubrir la Propia Voz** 96

1. Los contenidos en los diarios de formación 96

2. Los niveles de reflexión 100

3. Una mirada integrada de los contenidos y los niveles de reflexión 102

4. El diario de formación como facilitador de la reflexión 104

5. El desarrollo de la competencia reflexiva en la formación docente inicial 104

6. Consideraciones finales 106

Referencias bibliográficas 108

ANEXOS 116

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

Anexo 1 Pre-análisis del campo..... 116
Anexo 2 Guía para autoevaluación del Profesorado de Matemática 119
Anexo 3 Guía para Autoevaluación del Profesorado de Inglés 120
Anexo 4 Codificación descriptiva y memo teórico 122
Anexo 5 Codificación teórica 126
Anexo 6 Indicadores por nivel de reflexión según Larrivee..... 129

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

Epígrafe

Muchos años de vivir el escenario de la práctica docente han impulsado este trabajo. La formación de profesores habita los lugares comunes de la educación: aula, banco, tiza y pizarrón. El aula, por definición, no deja de ser un espacio de encuentro entre docentes y alumnos. Sin embargo se suceden tantos eventos de enseñanza y aprendizaje diferentes como nuestra imaginación puede albergar. Qué se enseña, cómo se aprende, si se aprende lo que se enseña, qué aprende el docente de su propia práctica, son cuestiones que permiten hilar historias personales. El encuentro en el acto educativo para el residente puede ser un ritual, un ensayo de sus primeros pasos al frente de una clase: el proceso de la residencia da lugar a multiplicidad de interpretaciones de lo que transcurre en el aula. Un torbellino de voces que se entrelazan, descubrimientos y emociones, sucesión de situaciones imprevistas, planes de clase repasados hasta el cansancio, aprendizajes inesperados…esto y mucho más sucede en la iniciación del oficio de enseñar.

Elizabeth White

Universidad de San Andrés

INTRODUCCIÓN

La esencia de este trabajo

Esta investigación aborda el estudio de las prácticas reflexivas en la formación docente inicial, con el foco puesto en las residencias que se llevan a cabo en el Espacio de la Práctica Docente, instancia en la que el profesor en formación realiza sus prácticas de enseñanza en el contexto de una escuela. Como parte del proceso sistemático y organizado que facilita el desarrollo de competencias para ejercer como profesional de la educación, el futuro docente construye en las prácticas de la residencia el saber hacer de la docencia. El dispositivo de la residencia brinda un espacio múltiple para el desarrollo de capacidades, en tanto ofrece al docente en formación la oportunidad de prepararse para la profesión, en una experiencia atravesada por aspectos personales, sociales, académicos, y políticos (Souto, 2011). En la práctica situada se dan escenarios posibles de la futura actividad, de forma tal que el residente transite la vivencia de dar clase, vuelva sobre las propias acciones y aprenda de la experiencia. Es así que el estudiante-docente tiene la posibilidad de construir conocimiento práctico, como parte de su *habitus* profesional, y formarse en el oficio de enseñar.

En un mundo cambiante y complejo, en donde la matriz de formación docente que responde a la racionalidad técnica no brinda respuesta suficiente a las problemáticas que se plantean en el aula, nos encontramos ante un paradigma que abre una oportunidad al conocimiento que se genera desde la acción, en “los terrenos bajos y pantanosos” (Schön, 1998: 50). Una propuesta que habilita superar el modelo reproductor y acrítico de transmisión de conocimientos es la práctica reflexiva. El modelo reflexivo en la formación docente inicial entiende que la indagación del propio hacer permite que el estudiante-docente aprenda y progrese en su trayectoria de aprendizaje, al examinar sus prácticas en el contexto de la residencia. Reflexionar brinda la posibilidad de comprender un fenómeno desde su práctica y construir una nueva mirada del suceso en cuestión. La oportunidad para el docente de indagar acerca de la práctica en el aula, genera una apertura a la revisión crítica de los modelos de docencia incorporados a lo largo de su experiencia escolar, así como de alternativas de mejora para su planificación (Giovannini, 2015), selección de estrategias y accionar en el aula. “Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de

un caso único" (Schön, 1998: 72). La formación docente en la actualidad está atravesada por la complejidad del contexto escolar y requiere de la reflexión sobre distintos aspectos que atraviesan la práctica, con diferentes niveles de pensamiento. La práctica docente reúne aspectos técnicos, personales y profesionales que se conectan en forma sistémica, a la que es necesario abordar en un modelo tridimensional, sin desgajar ni aislar los diferentes aspectos constitutivos. Entre los autores que investigan estas cuestiones, Vázquez-Bernal, Jiménez-Pérez y Mellado-Jiménez (2007) refieren que:

> Las investigaciones del pensamiento del profesor están asumiendo un enfoque más dialéctico. En ellas, la relación teoría-práctica se ve de un modo interactivo: la acción pedagógica es orientada por las propias construcciones teóricas e influenciada y modificada por acontecimientos prácticos (Imbernón, 2002), reclamándose trabajos de investigación que se contextualicen, tanto en la formación inicial (Gallego et al., 2004), como en ejercicio del profesorado (380).

En virtud de estas ideas, pensamos la práctica docente a la manera de un entramado en red que es pasible de ser estudiado en la complejidad de su composición, en contexto y no en la separación y análisis individual de los aspectos que la componen.

En los Diseños Curriculares de Educación Superior el Espacio de la Práctica Docente se define como el eje de la formación docente, en el que confluyen los saberes teóricos apropiados en otros espacios curriculares de la carrera para ser puestos a disposición en la experiencia directa de la práctica, en una situación real de clase. En el transcurso de los estudios superiores los sujetos en formación profundizan en contenidos disciplinares y se forman progresivamente en teorías filosófico-pedagógico-didácticas con la intención de que construyan paulatinamente su saber profesional. Esto les permite contar con un bagaje teórico (disciplinar y pedagógico-didáctico) que se incorpora en el recorrer de los Estudios Superiores y enmarca la programación de la enseñanza, en primera instancia en la residencia docente y luego en la práctica profesional. La formación docente inicial se percibe como un camino de aprendizaje progresivo en el que todos los espacios articulan con la práctica docente –presente a lo largo del plan de estudios–. Este formato de la formación en la práctica se incorporó con esta modalidad en los programas de formación docente inicial en América Latina, desde finales de la década del '90 (Molina, 2008), lo que permite que la formación docente sea:

> Un trabajo de las prácticas desde el inicio, con experiencias situadas y actividades auténticas, para generar la reflexión-acción. En este contexto, el practicante se concibe como un sujeto activo, creativo y constructor de su práctica." (19).

Universidad de San Andrés

En este sentido, el Espacio de la Práctica Docente promueve instancias de aprendizaje que ponen al sujeto en el centro de su propia formación, en un tipo de propuesta orientado al desarrollo de capacidades en el sujeto (Souto, 2011). Este lugar central de desarrollo personal "consiste en la búsqueda y adquisición de una cierta forma para ejercer un trabajo, oficio o profesión. Implica necesariamente un trabajo de sí mismo y sobre sí mismo" (Aiello, 2011:176).

Cabe destacar en este punto que la formación en las prácticas se ha corrido de la concepción propia del campo de aplicación (Davini, 2015), a un lugar de valor formativo en sí mismo. La lógica positivista que ha dominado el ámbito educativo (Aguerrondo y Vaillant, 2015) da por hecho una correspondencia directa entre saber teórico y saber práctico, de relación consecutiva: primero es necesario aprender la teoría, y luego ésta se aplica en la práctica. Sin embargo, podemos afirmar que la relación entre la teoría y la práctica no es lineal como se supone, sino que están "en una situación de permanente tensión: se necesitan y se justifican mutuamente, sin embargo, con frecuencia se ignoran la una a la otra, siendo esta quiebra una de las principales fuentes de problemas para los procesos de enseñanza-aprendizaje" (Álvarez Álvarez, 2012: 383). En el ámbito de la residencia, la teoría y la práctica entran en diálogo, y con la intervención del docente formador, el estudiante-docente entabla el proceso de construcción de su quehacer profesional. Ahora bien, esta construcción es compleja dado que entran en juego no solo la tensión entre la teoría y la práctica, sino la interpelación de los modelos mentales del docente en formación. Estos aspectos entran en diálogo con la red de concepciones de su biografía escolar (Alliaud, 2004), y con los esquemas mentales (Larrivee, 2000) que el docente en formación trae consigo. En pos de facilitar el proceso de construcción al que nos referimos, consideramos que una actitud reflexiva en la práctica conduce a problematizar y desafiar saberes y estructuras cognitivas, actitudinales e identitarias para movilizar el *habitus* y hacer lugar a la novedad.

Sobre la base de las ideas expuestas, entendemos que, en el proceso de la residencia, el docente en formación pone en dialogo los saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos adquiridos en la formación docente inicial, junto con el conocimiento que surge de la propia práctica: el saber que se construye en la experiencia. Siguiendo este pensamiento, no todos los conocimientos que contribuyen a aprender a ser docente provienen de las clases de formación. De la exploración de los terrenos bajos y pantanosos referidos por Schön, el docente en formación es capaz de formular interrogantes y proponer caminos alternativos para la mejora de su práctica. Acordamos

con Schön (1992) en que es posible aprender reflexionando en la acción, es decir, generar conocimiento a partir del análisis de la propia experiencia y proponer acciones superadoras que den respuestas a los interrogantes que nos plantea la práctica. El estudiante docente tiene la posibilidad de capitalizar progresivamente lo que aprende en situación de clase, dado que el aula es un ecosistema complejo, en el que se suceden situaciones que hay que resolver en el momento y para las que, la gran mayoría de las veces, los estudiantes-docentes aducen que no lo pueden resolver porque "no lo aprendieron en ninguna materia"[1]. Una mirada crítica sobre su accionar puede ser el primer paso para que no se sientan atrapados en la concepción de que el saber está solo en los formadores y los académicos. La construcción progresiva del *ser docente* se dará en tanto y en cuanto el estudiante docente tome conciencia de que la respuesta está en él mismo y en el intercambio con otros mediadores que participan en el dispositivo de residencia –profesores orientadores, profesores formadores, tutores de práctica, pares (Souto, 2011)– y que lo que aprenda a partir de las situaciones diarias de clase es otra forma de producir conocimiento. Esta idea se apoya en el argumento de que:

> Más allá de los saberes teóricos de los que formalmente debe apropiarse el futuro residente en términos de conocimientos, debe también contribuir con su propia persona, es decir, hace falta que done algo de su parte. El saber que se trata de adquirir en la experiencia no está constituido por anticipado, el saber requiere que haya un docente que manifieste de su parte una suerte de "certeza" anticipada que podríamos llamar apuesta. No hay apuesta que no implique el riesgo de una decisión que ponga en juego algo del orden del azar: dar lugar a lo nuevo que va a ocurrir" (Negrete y Fabrizi, 2011: 236)

Al mismo tiempo que se da el proceso en el que su quehacer como profesional de la educación comienza a moldearse (Vezub, 2002), la Práctica Docente inicia al futuro formador en el oficio de enseñar. Los docentes noveles argumentan que no siempre cuentan con las herramientas necesarias para ejercer su oficio en "situaciones fluidas, cambiantes, complejas e inciertas" (Alliaud, 2017: 97). Es así que ciertos saberes y destrezas se adquieren a través del ejercicio de la actividad en el aula. En la residencia el estudiante-docente ensaya su nuevo rol acompañado por los profesores orientadores y los tutores de residencia, y comienza a forjarse como profesional de la educación, ya que aprende su oficio haciendo, es decir, enseñando (Alliaud, 1998). De esta forma, tiene la posibilidad de construir el saber práctico producto de la acción, que se aprende en la interacción con el contexto, en la propia práctica de enseñar. Tal como señalan Alliaud y Antelo, "es ella la que aportará sentido a los distintos abordajes y prácticas diferentes

[1] Recuperamos esta frase de las interacciones en clase, de nuestra propia experiencia.

que acontezcan durante toda la formación" (2009: 93). En este marco de acción, la residencia se constituye en un espacio de inicio a la socialización profesional.

En síntesis, la residencia es un punto de encuentro de saberes en la formación docente inicial que entran en debate. Proponer recorridos que acompañen el análisis de la práctica, con sus componentes de prácticas heredadas, técnicas aprendidas y resolución de situaciones imprevistas, contribuye a tender puentes que abran al diálogo que contribuya a la transformación del sujeto en formación (Sanjurjo, 2009). Si bien el docente tiene la oportunidad de mejorar sus prácticas a través de su desarrollo profesional a lo largo de su carrera, queremos detenernos en el momento de la residencia en la formación inicial para profundizar en la construcción del aprendizaje de quehacer docente con la implementación de la práctica reflexiva. Nos interesa en especial explorar cómo contribuyen las propuestas de uso de dispositivos de práctica reflexiva a la profesionalización docente. Desde nuestra mirada, sostenemos que el proceso de apropiación de la competencia reflexiva en la formación inicial provee al docente de una disposición a la reflexión que podrá aplicar a lo largo de su desarrollo profesional con autonomía. Perrenoud (2004) argumenta que la competencia reflexiva facilitará al docente, a lo largo de su carrera, a navegar en la complejidad de una profesión en constante cambio. Incorporar el desarrollo de esta competencia en la formación inicial potencia a los futuros docentes para que sean capaces de problematizar la realidad, pensarla en forma crítica, poniendo en diálogo su accionar con el bagaje de formación teórica que ha recibido (Chacón Corzo, 2008). La reflexión brinda al docente la posibilidad de deconstruir sus preconceptos acerca de la enseñanza, confrontarlos con la experiencia y las teorías exploradas en el tránsito por el Nivel Superior, desnaturalizar la mirada escolar que trae en su biografía escolar, posicionarse en forma crítica, interpelar la teoría revisando su práctica para construir su saber profesional y evolucionar a lo largo de su carrera docente.

Dada la opacidad del acto de reflexión es preciso utilizar dispositivos para hacerlo visible (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009). En este sentido, se revela el pensamiento del profesor al poner sus reflexiones en palabras, en diferentes formatos según el dispositivo elegido por el formador. Al mismo tiempo, la frecuencia de uso del dispositivo contribuye a que la práctica reflexiva sea sistemática y organizada, y brinda la oportunidad de generar un *habitus* reflexivo (Perrenoud, 2004). Los diferentes dispositivos a disposición (observaciones de clase, diarios de formación, prácticas simuladas, portafolios, entre otros) permiten traer a la superficie elementos de vivencias

personales que resultan ocultos a la propia percepción del docente, dado que su atención está comprometida con las acciones cotidianas de la clase. En el caso de los diarios de formación (dispositivo que ponemos en foco en la presente investigación): "escribir sobre sí mismo [...] racionaliza la experiencia al escribirla, [...] se reconstruye la experiencia y con ello se tiene la posibilidad de descentrarse de ella y analizarla" (Zabalza 2008: 21). Los dilemas que el docente en formación se plantea son objeto de revisión y reflexión, punto de partida de la construcción del saber práctico.

Algunas de las preguntas que surgen inicialmente en esta investigación se relacionan con cómo entienden los formadores docentes la práctica reflexiva. No es cuestión de declamar que abogamos por una formación que la involucra; es entender en profundidad el marco que la sostiene y qué selección de estrategias se realizarán para que los docentes en formación transiten sus aprendizajes en este paradigma. En consecuencia, surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo puede el docente en formación indagar sobre su experiencia para aprender de su propio accionar? ¿Cómo contribuye la práctica reflexiva a la construcción del saber ser profesor? ¿Qué tipo de conocimiento abona la formación del docente y su inicio en el *habitus* profesional? ¿Cuál es el lugar del conocimiento teórico pedagógico-didáctico y del disciplinar? ¿Cómo se genera el conocimiento que proviene de la experiencia en la práctica?

Sumado a estas inquietudes, ¿de qué forma es posible movilizar e interrelacionar estos aspectos para que el aprendizaje en la práctica sea significativo y superador de los conocimientos albergados en compartimentos estancos? Teniendo en cuenta que los docentes formadores seleccionan algún tipo de dispositivo para acompañar el periodo de la residencia, para el presente trabajo hemos elegido indagar en el uso de los diarios de formación. En esta clave de análisis surgen varias preguntas: ¿En qué forma el diario de formación facilita la construcción de la práctica reflexiva? ¿Sobre qué reflexiona el estudiante-docente? ¿Con qué profundidad de análisis indaga su práctica el estudiante-docente?

Esta serie de interrogantes nos permiten abrir un abanico de conceptos que consideraremos en detalle para abordar el problema a investigar. Es interesante también preguntarnos si el diario de formación como dispositivo para el acompañamiento de la práctica docente favorece el desarrollo de algunos aspectos de la formación en particular. En tal caso, preguntarnos acerca de las dimensiones sobre las que se reflexiona y el alcance de su reflexión puede resultar revelador del proceso de deconstrucción y

reconstrucción del residente como futuro profesional, y entender cómo la práctica reflexiva contribuye a este proceso.

La mirada de esta propuesta, para concluir este apartado, se sitúa en el contexto de las cátedras de prácticas docentes y residencias que abordan su tarea de formación a través de la práctica reflexiva, utilizando el diario de formación como dispositivo de acompañamiento de la residencia. El estudio pretende indagar el uso del diario de formación en la construcción de la competencia reflexiva en la formación docente inicial, en las carreras de profesorado de un instituto de formación docente del conurbano bonaerense. En este marco, el trabajo se propone caracterizar los aspectos de la práctica docente sobre los que se reflexiona y analizar los niveles de profundidad de las reflexiones realizadas.

Esta tesis se estructura de la siguiente manera. En la Introducción desarrollamos el problema en general que dio origen a la investigación. En el Capítulo 1 abordamos los conceptos teóricos enmarcados en la práctica reflexiva. Examinamos también la narrativa como elemento central de los diarios de formación docente y presentamos los objetivos de la investigación. En el Capítulo 2 nos referimos a la formación docente inicial y a la práctica reflexiva en la residencia, haciendo foco en los debates y tensiones que surgen en la práctica docente. Cerramos el capítulo refiriéndonos al inicio de la socialización en la profesión en el periodo de la residencia. En el Capítulo 3 presentamos la estrategia metodológica y la descripción de las decisiones tomadas en el proceso de la investigación. En el Capítulo 4 nos centramos en el análisis de los contenidos sobre los que los residentes reflexionan, así como en el Capítulo 5 nos referimos a los hallazgos en referencia a niveles de reflexión de los residentes. Por último, presentamos las conclusiones, definimos los alcances y recomendaciones de los resultados del trabajo realizado, y aventuramos algunas posibles líneas de investigación a partir de los hallazgos propuestos.

Universidad de San Andrés

CAPÍTULO 1

LA PRÁCTICA REFLEXIVA

En este capítulo nos proponemos explorar la noción de reflexión y abordar conceptos nodales en el desarrollo de la competencia de la práctica reflexiva, así como la implementación de la práctica reflexiva en el campo de la formación docente inicial. Consideramos también diferentes autores que proponen sus propias categorizaciones de los niveles de reflexión y finalizamos acudiendo a la noción de dispositivo de formación. Pondremos el foco en el uso de las narrativas en los diarios de formación y su potencial para impulsar el pensamiento reflexivo.

1.1 La práctica reflexiva

1.1.1 Aproximación al concepto

Al dirigir nuestra mirada al concepto de la práctica reflexiva, es necesario remitirnos a su definición. Domingo Roget y Gómez Serés (2014) advierten que el término "reflexionar" va más allá de la acción que involucra nuestros pensamientos: es detenerse a pensar y meditar con atención, volviendo sobre los pensamientos propios para analizar las acciones realizadas en perspectiva, a la luz de la mirada propia y de otros. Hemos de destacar que lo que nos interesa es que el pensamiento reflexivo nos hace volver sobre nosotros mismos; involucra un detener el tiempo, dejar de correr hacia adelante con lo que sigue para volver sobre nuestros pasos y reconsiderar aquello que hemos pensado, hecho y/o dicho. Como seres humanos inevitablemente pensamos y consideramos opciones en nuestro accionar diario. No obstante, reflexionar en el sentido que identificamos en este trabajo dista mucho de ese pensar y supuesto reflexionar en la vida diaria. El concepto de práctica reflexiva hace confluir en el mismo punto dos palabras que remiten a acciones contrapuestas (Domingo Roget y Gómez Serés, *op. cit.*): la práctica denota acción y movimiento, mientras que la reflexión, corporizada en el acto del pensamiento detenido, nos remite a una detención en el tiempo. ¿Es posible conjugar

estos términos, aparentemente enfrentados, para materializar un modo de desarrollar la profesionalización docente?

Un referente en el campo es John Dewey, psicólogo y pedagogo, quien postula en 1933 que "el pensamiento reflexivo, a diferencia de otras operaciones a las que se aplica la denominación de pensamiento, implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad" (1933: 12). Al plantear el concepto de reflexión en referencia a la educación, Dewey hizo una importante distinción entre la acción humana rutinaria y la reflexiva. La primera está en general regida por la costumbre, la autoridad y la tradición, mientras que la segunda se guía por la contemplación de lo que sucede y busca resolver las situaciones problemáticas que se plantean. En este sentido, los docentes que enseñan rigiéndose por la acción rutinaria no cuestionan su práctica docente y los eventos que se suceden en el aula, ya que responden a matrices interiorizadas que no objetan, por considerarlas válidas. Por otro lado los docentes reflexivos se plantean incógnitas acerca de problemáticas que surgen, analizando sus prácticas y abriendo posibles caminos alternativos de acción. Destaquemos que desde el pensamiento de Dewey un docente reflexiona cuando se plantea una situación que no es parte del esquema de acción de la rutina y que genera una incógnita. Al surgir la duda, algo que lo asombra o sorprende, el docente emprende la búsqueda de elementos y de información que sean útiles para considerar una posible alternativa para su accionar (Anijovich *et al*, 2009). Para poder reflexionar es preciso recolectar información de la práctica sobre la cual volveremos a pensar.

Serrano Castañeda (2005), refiriéndose también a Dewey, destaca a la observación como uno de los componentes estructurales de la reflexión, y una de las maneras de recolectar evidencia de lo sucedido. Para poder pensar sobre algo, sobre una experiencia, es necesario contar con datos, registrando una observación del hecho o circunstancia sobre la que luego se reflexionará. Este registro de observación puede ser propio o ajeno, un recuerdo o un relato. Pero los datos en sí mismos no nos brindan la respuesta; los datos recolectados serán pensados, analizados, interpretados. Es preciso destacar que no consideramos esos datos con la mente en blanco (Serrano Castañeda, 2007). Un marco de experiencias previas o esquemas mentales preexistentes nos permitirá establecer el punto de apoyo para leer e interpretar la realidad y realizar un análisis crítico que nos guíe en la investigación de aquello que nos trajo perplejidad (Dewey, 1989). El pensamiento

reflexivo necesita de la capacidad para soportar el suspenso de no tener la respuesta que buscamos de forma inmediata, tal que la pregunta sin responder mantenga el motor de la investigación, de la búsqueda de la respuesta a través del pensamiento reflexivo en movimiento. El planteo de la situación problemática es lo que Dewey singulariza como disparador del pensamiento reflexivo, en la búsqueda de relaciones entre los datos con que contamos, un "tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio en todas sus consecuencias" (21). En este sentido, la reflexión nos permite examinar los datos recabados, contrastarlos con otras experiencias o conocimientos y saltar de la rutina conocida a lo novedoso, hacia donde el pensamiento reflexivo nos lleve para renovar nuestro accionar y dar un sentido diferente a lo vivido. Siendo la pregunta el punto de partida:

> 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 los 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 los términos y condiciones que disparan los interrogantes, se expande la esfera del saber, alcanzando un nuevo nivel de conocimiento y seguridad (Anijovich *et al*, 2009: 43).

Dewey (1989) destaca la conjunción de tres actitudes necesarias para reflexionar: la apertura intelectual, la responsabilidad y la actitud personal. La primera hace referencia a que el docente debe mostrar predisposición a considerar válidas otras alternativas de acción a las que elige en forma rutinaria. El docente que reflexiona, cuestiona su accionar una y otra vez. La responsabilidad y la actitud personal son dos cualidades que reflejan en qué forma el pensamiento reflexivo lleva al docente a evaluar las consecuencias de sus acciones, ya sea por acción o por omisión. En otras palabras, el docente se pregunta, por ejemplo, por los resultados obtenidos, ya sea que los haya planteado como objetivos o que hayan surgido de derivaciones inesperadas. El sinceramiento con lo que sucede y no con lo que queremos ver que suceda es sin duda una característica ineludible del pensamiento reflexivo. Considerar con responsabilidad intelectual las consecuencias de una acción realizada demanda tomar decisiones para la acción, aun cuando nos aparte de la posición que anteriormente se sostenía.

En clave de enumerar las actitudes que son necesarias para la reflexión, Edelstein (2011) destaca los aportes de Goodman (1987) puntualizando la escucha y la disposición a hallar sentido teniendo en cuenta información que nos oriente en el análisis. A partir de

lo antedicho, podemos rescatar que para dar una oportunidad a la reflexión es preciso tener una disposición tanto cognitiva como emocional. Poner en suspenso lo que consideramos como correcto o lógico parecería sencillo aunque no siempre lo es; tener predisposición entusiasta y mantener sinceridad en nuestras apreciaciones son dos cualidades que generan el impulso necesario para tomar el riesgo de poner en suspenso nuestros esquemas de acción, interpelar y actuar en consecuencia.

Como bien sostiene Litwin (1997), la reflexión sobre lo que acontece en el aula atraviesa no solo lo que ha sucedido sino la teoría acerca del enseñar, los conocimientos disciplinares y el conocimiento nuevo que surge a partir del encuentro entre la teoría y la práctica:

> Leer la clase juega un papel de mejoramiento respecto de la práctica en tanto se favorecen reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza. Entendemos que esta es la particular expresión que puede mostrar la enseñanza de la didáctica, esto es, las relaciones de la práctica con la teoría. Una narrativa que trate de reconstruir las diferencias entre lo disciplinar, los modos de pensamiento que le son propios y las formas en que el docente diseña su propuesta personal, avanzaría en una nueva reconstrucción teórica de los entrecruzamientos prácticos y teóricos. La pura práctica se transformaría en teoría y daría cuenta de la profundidad de los enfoques respecto del enseñar y aprender (Litwin, 1997: 48).

Para sumar a los conceptos vertidos previamente, referimos el pensamiento de Schön (1992, 1998), quien nos advierte que en la práctica se generan zonas indeterminadas, situaciones problemáticas novedosas para las cuales la teoría del conocimiento profesional del docente no puede dar respuesta. El saber teórico no es el único componente que determina el desempeño profesional; el docente también se forma en la práctica, aprende haciendo y construye sus marcos estructurales de acción en el diálogo que se entabla entre la acción y los marcos de saberes de referencia (Sanjurjo, 2009). La reflexión de la práctica en diálogo con la teoría entrelaza de manera significativa la construcción del saber del docente.

Para afrontar situaciones complejas que surgen en la labor pedagógica, el docente recurre a distintos tipos de pensamiento. Schön parte de la premisa que el conocimiento *en la acción* es conocimiento tácito, que el profesional ha incorporado en forma rutinaria y espontánea y que funciona intuitivamente en el docente. Estos esquemas prácticos o rutinas (Feldman, 2011) integrados en nuestros esquemas mentales funcionan como un marco regulatorio de cómo esperamos que se sucedan los acontecimientos en, por ejemplo, una clase. El conocimiento tácito, muchas veces difícil de verbalizar, es inherente a la actividad práctica y se manifiesta como parte de la rutina de la práctica y

conforma, en palabras de Schön, el "arte profesional" (Schön, 1992: 33). El conocimiento en la acción está conformado por dos elementos: "un saber proposicional de carácter teórico (saber de libro, aquello que se ha estudiado) y por otro lado, el saber-en-la-acción procedente de la experiencia y la práctica profesional)" (Samper Richard, 2017: 31).

En la incertidumbre de la práctica, todo aquel evento que no responde al esquema mental del docente generará un efecto de sorpresa, ya que no es una respuesta típica a lo que se espera. Esta situación "anómala" nos plantea un problema, una pregunta, o sorpresa por un resultado no previsto, tal como advertía Dewey, y puede generar una reflexión *en la acción* para tomar decisiones a medida que la situación se desarrolla, haciendo uso del conocimiento que el docente ha incorporado a través de sus experiencias diarias y que conforma un esquema de acción en sus estructuras mentales. La reflexión *en la acción*, caracterizada por el hecho de pensar mientras estamos actuando, tiene el propósito de reorganizar nuestras acciones en el presente, "mientras lo estamos haciendo" (Schön, 1992: 37). La perspectiva de la reflexión en la acción está orientada a fragmentar la relación lineal entre el conocimiento teórico y la práctica que deriva de éste (Samper Richard, 2017), postura sostenida por la racionalidad técnica a razón de que en la práctica se aplican los saberes desarrollados por el conocimiento científico. Ante el evento inesperado, el docente revisa su accionar y toma decisiones para cambiar el curso de las acciones, poniendo en cuestión el conocimiento en la acción que lo llevó a actuar de tal manera.

En este mismo trabajo, el autor propone otra forma de reflexionar, la reflexión *sobre la acción*, que define como retomar "nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado" (Schön, 1992: 36). Este tipo de pensamiento reflexivo habilita al docente a captar la complejidad de la situación problemática y a su vez interrogarse sobre los caminos tomados y los eludidos, así como sobre otras opciones no consideradas. Se genera un diálogo retroactivo con la situación de práctica que, al estar distanciado de la acción, abre la posibilidad de considerar la situación que se planteó, los esquemas mentales que guiaron las acciones, los procedimientos en sí mismos, así como los resultados de las acciones realizadas.

Esta perspectiva acerca de los tipos de reflexión es compartida por otros autores. Siguiendo a Furlong (2002), Vázquez-Bernal y Jiménez-Pérez recuperan de su trabajo que existen tres procesos de pensamiento que acompañan a la enseñanza: "el pensamiento intuitivo que subyace bajo la acción y la toma de decisiones rápidas, [...] el pensamiento

analítico y objetivo que permite a los profesores planificar el aprendizaje y el pensamiento reflexivo que es crucial para aprender de la experiencia y valorarla" (2013: 4). Estos autores entienden que la reflexividad potencia el puente entre los saberes teóricos y prácticos, no descarta el pensamiento intuitivo sino que lo interpela en un diálogo interno para aprender de la experiencia.

1.1.2 Desarrollo de la competencia reflexiva

Un aspecto prioritario en la profesionalización docente está relacionado con el desarrollo de la competencia reflexiva. Phillipe Perrenoud (2004) postula que la profesionalización del oficio de quien enseña es un camino extenso a lo largo del cual el docente tiene la posibilidad de desarrollarse como profesional reflexivo. Este recorrido comienza con la formación inicial y continua más allá de ella, a lo largo del desarrollo profesional del agente educador. En su detallada argumentación acerca de las diferencias entre una profesión y un oficio, concluye en que la autonomía y la responsabilidad que conlleva el ejercicio de una profesión "no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción" (2004: 12). Ahora bien, esta capacidad para reflexionar en relación a cuestiones de la profesión no se adquiere en un breve lapso de tiempo. Varios son los investigadores que proponen que es necesario desarrollar la capacidad de la práctica reflexiva en la formación inicial, para ser continuada a lo largo del sendero profesional (Anijovich *et al* 2009; Domingo Roget y Gómez Serés, 2014). Sin embargo, no toda reflexión se capitaliza en conocimiento. Siguiendo a Perrenoud (*op. cit*.): "todo el mundo reflexiona para actuar, durante y después de la acción, sin que esta reflexión provoque sistemáticamente aprendizajes. Repetimos los mismos errores y damos prueba de nuestra estrechez de miras porque nos falta lucidez, valor y método" (17). Este tipo de reflexión surge en forma natural, espontánea, como una capacidad innata que los seres humanos tenemos y que se suscita por lo general cuando surge un problema. No obstante, el pensamiento esporádico no necesariamente genera conocimiento. La reflexión periódica y metodológica acerca de nuestro quehacer docente (y no solo cuando surge algún evento crítico) es la base de la propuesta de la práctica reflexiva (Domingo Roget y Gómez Serés, 2014). Partiendo de un enfoque de "docente

investigador"[2] que sistematiza la observación y registro de la experiencia en el aula, tal como propone Stenhouse (1983), es posible construir un conocimiento práctico a través de la práctica metódica de la reflexión. Perrenoud argumenta que la incorporación a la rutina de un modelo de reflexión sistemático sobre la práctica contribuye al aprendizaje profesional, aunque requiere de una modificación de la concepción en las formas de hacer dicha profesión: "Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus"*[3] (Perrenoud, 2004: 79). En este sentido podemos afirmar que el docente reflexivo es quien integra la reflexión a su práctica diaria, pregunta y se pregunta por lo que sucede y también por lo que no sucede, y cuestiona el marco que sostiene sus decisiones.

Atendiendo a estas consideraciones, acordamos con Schön en que la práctica reflexiva puede brindar a los docentes profesionales una herramienta para hacer frente a la complejidad de la práctica en el aula y generar conocimiento a partir de sus propias reflexiones. Además, entendemos que si la práctica reflexiva tiene un lugar preponderante en la formación inicial docente, los profesores estarán mejor equipados para tomar decisiones y aprender de su propia práctica. Sostener una postura reflexiva a lo largo de la carrera profesional es un desafío, aunque también una necesidad. En el transcurso de la carrera profesional, "a medida que una práctica se hace más repetitiva y rutinaria, y el saber desde la práctica se hace cada vez más tácito y espontáneo, el profesional puede perder importantes oportunidades de pensar en lo que está haciendo" (Schön, 1998: 66). Por eso, la reflexión puede ayudarlo a interpelar los conocimientos incorporados en la práctica y dar nuevos sentido y significados a situaciones de incertidumbre que puedan surgir y "servir como correctivo del sobreaprendizaje" (*op. cit*.: 66).

Las afirmaciones anteriores nos conducen a entender que la práctica reflexiva es una disposición que permite al docente navegar en las aguas inciertas de la práctica en el aula. La complejidad del trabajo docente, a partir de las últimas tres décadas del siglo XX (Aguerrondo y Tiramonti, 2016), se ha dado por fenómenos como la explosión demográfica, la urbanización y la democratización de la enseñanza, dando acceso a las aulas a estudiantes provenientes de clases sociales y realidades diferentes (Perrenoud,

---

[2] Entrecomillado propio.

[3] Según Bourdieu (1972), el *habitus* es un "sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción...Nuestras acciones tienen «memoria», que no existe en forma de representaciones o de saberes, sino de estructuras relativamente estables que nos permiten tratar un conjunto de objetos, de situaciones o de problemas." Al estudiar las prácticas sociales, Bourdieu señala la existencia de esquemas que organizan los pensamientos, acciones e interpretaciones referidas al mismo universo de experiencias y de formas de accionar características del grupo social de referencia. El *habitus* se incorpora de forma inconsciente, mediante la socialización, la familiarización a través de la práctica.

2004; Tedesco, 2012). La actualización de los programas de estudio, las reformas educativas, la inclusión de la tecnología en la enseñanza y las demandas de las instituciones y de los padres por una buena calidad educativa, requieren de la atención del docente, en quien converge un torbellino de demandas en apariencia insatisfechas (Aguerrondo y Tiramonti, 2016).

Por su parte, Jeffrey LaBelle (2017) sostiene que los educadores deben capacitarse para ejercer su rol como agentes de transformación de cambio desde una perspectiva tanto ética como política. Desde esta concepción la docencia no es solo ser un instrumento de transmisión de conocimiento sino agentes de transformación en el mundo a través de la educación, en el que la reflexión ocupa un lugar importante. En consonancia, Edelstein nos recuerda que autores como Zeichner y otros, abogan por el desarrollo en el aula de una propuesta de justicia social, en el que la reflexión crítica genera la oportunidad de "desenmascarar la influencia de la ideología dominante en las prácticas cotidianas en el aula, en el currículo, en la organización de la vida en la escuela, en los sistemas de evaluación entre otras cuestiones" (Edelstein, 2011: 33). Sin embargo, esta propuesta de formación, según nos advierte la autora, no ha tenido gran influencia en la formación de profesores.

Teniendo en cuenta los argumentos planteados, y a modo de síntesis, es relevante destacar la importancia de la incorporación de la práctica reflexiva en el quehacer diario de los docentes, tal que la indagación sistemática sobre las propias prácticas brinde un modo de abordar situaciones nuevas en tiempos complejos, y ante las cuales no encuentra respuesta en sus saberes previos sobre cómo actuar. Perrenoud nos propone acudir a la reflexión, que "permite, en cambio, transformar el malestar, los desórdenes y las decepciones en problemas, que pueden plantearse y a veces resolverse con método" (Perrenoud 2004: 54). Problematizar las cuestiones que parecen insoslayables otorga objetividad, distancia, el espacio y tiempo necesarios para volver a mirar, pensar y considerar desde un marco interpretativo diferente. Schön (1992) nos recuerda que para cuestionar un incidente problemático es preciso encontrar el sentido a aquel evento que, hasta el momento, no tenía ningún significado en particular y podría haber pasado desapercibido. El potencial de volver a la experiencia y otorgarle multidimensionalidad para considerar distintas aristas a la luz de una nueva mirada, otorga riqueza y posibilita gestionar la complejidad para proponer alternativas de acción.

1.1.3 La práctica reflexiva en la formación docente inicial

Las unidades curriculares que constituyen el Campo de la Práctica Docente en las carreras de formación docente inicial en Argentina están diseñadas para aproximar al estudiante-docente a la tarea que realizará como profesional y a la variedad de quehaceres involucrados en el desarrollo de su profesión. En la residencia –dispositivo reservado para los últimos dos años de la formación– los estudiantes-docentes desarrollan su capacidad para hacer frente a las situaciones reales que la experiencia en el aula les presente, a la vez que se inicia en el oficio de enseñar de la mano de un docente experimentado (Guevara y Alliaud, 2014), quien acarrea el testimonio de un saber socialmente legitimado (Edelstein, 2003).

Las propuestas actualizadas de formación en este campo se configuran teniendo en cuenta la realidad compleja de la escuela, la diversidad y las desigualdades en el contexto social. Los conocimientos pedagógicos y disciplinares leídos a través de la lente del contexto escolar permitirán al docente en formación abordar la enseñanza con una propuesta acorde a la realidad de la escuela en donde realiza sus prácticas docentes. A su vez, los contenidos curriculares del campo de la práctica involucran la movilización de los conocimientos adquiridos en los otros campos curriculares del Plan de Estudios, entrelazados con el desarrollo de la construcción del pensamiento práctico como competencia para abordar la realidad del aula (Pérez Gómez 2010, Davini s/f). Las Prácticas de la Enseñanza:

> [...] dada su complejidad y problematicidad en tanto objeto de estudio en los procesos de formación, requieren para su abordaje de enfoques teórico-metodológicos que permitan capturar su singularidad y especificidad. Ello reclama operar un cambio en los registros interiorizados, sentidos fuertemente enraizados que, de no ser desnaturalizados, inhiben la posibilidad de construcción de nuevos conocimientos acerca de estas prácticas. Esto plantea la necesidad de trabajar huellas, marcas del recorrido por el propio proceso de escolarización procurando la generación de esquemas de acción alternativos; implica que también la revisión del propio trayecto formativo se constituya en contenido de estas unidades curriculares. (Edelstein, 2015: 3)

En este contexto, resulta imprescindible desarrollar en los docentes en formación la capacidad para la reflexión e indagación, tal que la perplejidad ante las situaciones inesperadas interpelen las respuestas automáticas provenientes de categorías heredadas.

La reflexión, en tanto actividad que reclama revisitar las acciones realizadas, promueve la investigación de la propia práctica. Para los sujetos en formación, esta es una oportunidad que los equipa con la capacidad de organizar sus experiencias, analizar

y cuestionar sus propias prácticas y proponer nuevos caminos de acción (González Calvo, Barba y Navarro, 2015). El proceso reflexivo no se da en aislamiento; requiere de interacción con otros (pares y docente formador), "centrando el diálogo en intercambio profesional, en el proceso de generar y construir conocimientos y respuestas educativas pertinentes a los contextos y especificidad de las realidades en las que se desempeñan" (Berardini y Ortiz, s/f: 4). En la interacción, al sucederse las preguntas y las re-preguntas, se analiza, se dialoga con uno mismo y con otros, se descubren intenciones y la raíz de decisiones que no se observaban en una primera instancia, y se develan los sentidos desde los que el estudiante-docente procesa los eventos. La intervención del docente formador colabora, en este sentido, en la construcción de la mirada docente.

Una propuesta acorde con la formación del profesor reflexivo sugiere que el docente formador diseñe un dispositivo de residencia que provea a sus estudiantes-docentes de un andamiaje para el desarrollo de la competencia reflexiva. El formador, tal como propone Souto (2011), es un mediador que pone a disposición una configuración de situaciones tal que el transitar por ellos genere una transformación en el docente en formación. No es un proceso lineal en el que el formador transforma al docente en formación, sino que éste sufre una transformación al atravesar el dispositivo, acompañado por el docente formador. Dentro de este marco es que vemos necesaria la presentación, al docente en formación, de una serie de instrumentos que lo introduzca paulatinamente en los procesos reflexivos y en la implementación de la práctica reflexiva sistemática, en el tiempo de la residencia. Si bien existen diferentes modelos de entrada al proceso del pensamiento reflexivo (Korthagen, 2010; Domingo Roget y Gomez Serés, 2014), destacamos la importancia de que la competencia reflexiva se desarrolle en el transcurso de la formación docente inicial con el objetivo de que el sujeto incorpore una postura reflexiva permanente tal que lo acompañe en su desarrollo profesional a lo largo de su carrera docente.

1.2 Directrices en el marco de la práctica reflexiva

Al respecto de nociones que son relevantes en el paradigma del docente reflexivo, delineamos algunos conceptos que abordan distintos aspectos del conocimiento del profesor, necesarios para comenzar a entender el entramado que conforma el desarrollo de la competencia reflexiva.

El modelo aportado por Argyris y Schön (1974) presenta la idea que los profesionales explican su práctica a través de dos tipos de teorías de acción: "teorías en uso" *y* "teorías adoptadas". Las "teorías en uso" son aquellas que subyacen en forma implícita el accionar del docente, mientras las "teorías adoptadas" son las que el docente menciona en forma explícita como fundamento de sus acciones en el aula. Esta diferencia entre ambas teorías que gobiernan el pensamiento del profesor dan cuenta de que el accionar y el decir de los docentes está basado en diferentes teorías que los sostienen; es fundamental aclarar que la distinción es entre dos teorías diferentes que sustentan lo que los docentes dicen que hacen, por un lado, y lo que realmente hacen, por el otro. De todos modos, estas teorías no se contraponen necesariamente. Las "teorías en uso" develan el mapa mental del docente que orienta en forma inadvertida su accionar, mientras que las "teorías adoptadas" se manifiestan en las explicaciones que se verbalizan acerca del accionar en una cierta situación. López Vargas y Basto-Torrado nos advierten sobre la necesidad de "establecer la relación entre pensamiento y acción educativa, por un lado, y, por otro, de destacar la importancia de la reflexión crítica y la investigación como las mejores vías para la formación profesional en la Sociedad de la Información y el Conocimiento" (2010: 277-278). El propósito de la práctica reflexiva radica en traer a la superficie a través de la reflexión las "teorías en uso" y buscar puntos de encuentro entre estas y las "teorías adoptadas" (Anijovich *et. al.*, 2009; Giovannini, 2015). Davini nos advierte que:

> Las teorías son marcos interpretativos que merecen ser analizados, pero también cuestionados y recontextualizados. Es decir, las teorías tienen que salirse de sí mismas para vincularse con las prácticas reales, requiriendo de un sujeto activo que las ponga en cuestión y de un contexto y unas prácticas que las interpelen (s/f: 21).

Una idea similar puede encontrarse en Molina (2008), quien plantea que, en el transcurso del desarrollo profesional, el saber teórico y el saber práctico dialogan en estrecha relación, interrogándose mutuamente. Al traer a la luz los mencionados marcos interpretativos, es posible preguntarse en qué forma contribuyen a interpretar los hechos en contexto. ¿Existe consenso entre lo que hacemos y lo que creemos que estamos haciendo? ¿Podemos argumentar continuidad entre nuestro decir y nuestro hacer? La reflexión habilita la oportunidad para desgajar situaciones y considerarlas bajo la lupa.

Cabría preguntarse también, qué tipo de impacto genera la reflexión en el accionar docente. Es posible que a partir de la reflexión se generen dos tipos de aprendizaje en los

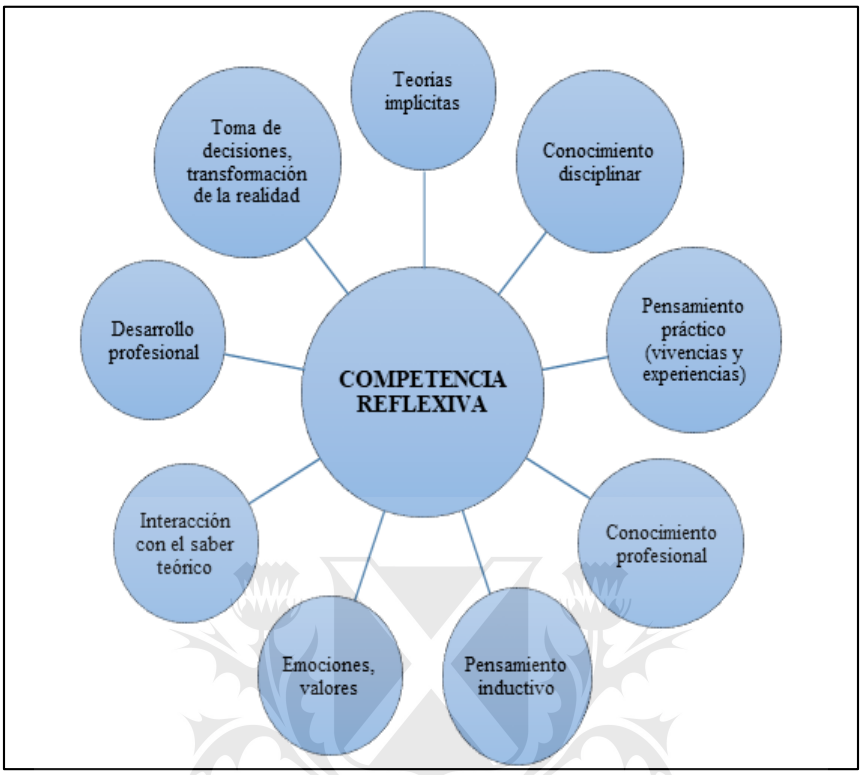
docentes: de “bucle simple” o “bucle doble” (Shepherd 2006). Por un lado, el primero refiere a la toma de decisiones del profesor en una situación de clase relacionando el marco conceptual con los objetivos a lograr. En este caso el aprendizaje de cómo resolver una situación es de bucle simple dado que se seleccionaron estrategias para resolver el caso sin mediar cuestionamiento alguno en relación al accionar seleccionado para resolver la situación. Por otro lado, el aprendizaje de “doble bucle” implica que el docente toma decisiones o selecciona estrategias de acción y a su vez cuestiona los marcos teóricos que sustentan las decisiones o acciones consideradas. Esto le permite analizar críticamente sus decisiones y así dar lugar al aprendizaje y, por ende, a una modificación de los esquemas mentales que sustentan su práctica.

Por lo expuesto anteriormente, podemos afirmar que la competencia reflexiva interrelaciona, a través de la reflexión, elementos constitutivos de la práctica docente para intervenir en situaciones concretas del contexto, dinamizando el bagaje de experiencias y saberes teóricos a su disposición. A estos aspectos se suman otros elementos, como las emociones y los valores, los conocimientos prácticos y las características personales del docente, que se integran el en proceso de reflexión. A manera de ampliar la comprensión del concepto, Domingo Roget y Gómez Serés destacan que:

> Los elementos que configuran la competencia se pueden resumir como el conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes) que se integran según una serie de atributos personales (capacidades, motivos, personalidad, aptitudes, motivación) tomando como referencia las experiencias personales o teorías implícitas y que se manifiesta mediante acciones o conductas en un contexto de trabajo. (Domingo Roget y Gómez Serés 2014: 76)

Observamos en la figura 1 los elementos que están disponibles en la instancia de la reflexión. Podemos referir que la dinámica de la interrelación entre los aspectos mencionados es abierta y, en cierta forma, aprende de sí misma. En este sentido, el docente que reflexiona sobre su práctica se pregunta sobre distintos aspectos de su quehacer en el aula; es posible que también indague en qué forma los aspectos de su individualidad obturan o facilitan el registro de lo que sucede en el aula y la posibilidad de problematizar su práctica. El hábito de la reflexión sistemática enriquecerá la apertura a la indagación acerca de diferentes aspectos de su hacer profesional, en un proceso espiralado en el que el docente vuelve a pensar la clase.

Figura 1 Implicaciones de la Práctica Reflexiva (Gómez Serés) (Domingo Roget y Gómez Serés 2014: 77)



QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

1.3 Niveles de reflexión

Para examinar el alcance del pensamiento reflexivo, consideramos en este apartado los niveles de reflexión que es posible identificar en las reflexiones de los docentes, y que denotan diferentes grados de profundidad. Una de las primeras categorizaciones fue realizada por Van Manen (1977), quien distinguió tres niveles: técnico, práctico y crítico. El nivel técnico se enfoca en las acciones del docente, que realiza como parte de la toma de decisiones pedagógicas que aplica en el aula para lograr su objetivo. Dada la cantidad de propuestas didácticas disponibles para el docente, los criterios de eficiencia y eficacia son suficientes para justificar el accionar de su práctica docente, no hay apertura a modificaciones. En el nivel práctico, el docente es capaz de justificar sus decisiones pedagógicas con un marco teórico de referencia, para poder "interpretar la naturaleza y la calidad de la experiencia educativa" (Van Manen 1977: 226-227, traducción propia). A nivel crítico, el docente reflexiona en relación a los

alcances de su práctica a nivel social, ético y político, involucrando inclusive los propósitos de la enseñanza escolar.

Hatton y Smith (1995) por su parte proponen tres niveles de reflexión (descriptivo, dialógico y crítico), tomando como base la descripción de los niveles elaborada por Van Manen. Por su parte, suman un peldaño anterior a los tres niveles, que denominan "escritura descriptiva", en el que el docente narra los eventos como los recuerda, a modo de cronología. Una categorización similar encontramos en la propuesta de Barbara Larrivee (2008), quien identifica niveles de reflexión teniendo en cuenta aspectos diferentes a la expuesta por Schön y otros investigadores (Day, 1993; Jay & Johnson, 2002; Peltier, Hay & Drago 2005, Van Manen, 1977; Samper Richard, 2017). Los niveles que propone son cuatro:

1. Nivel de pre-reflexión: los docentes proceden operando en forma automática, sin cuestionar su accionar antes las situaciones que se plantean. Este es el peldaño de escritura descriptiva definido por Hatton y Smith.
2. Nivel de reflexión superficial: se describe como el pensamiento que llevan a cabo los docentes cuando toman una decisión para resolver una situación de clase, ya sea un problema que surja o la elección de una estrategia de enseñanza. Este nivel no involucra reconsideración de la decisión tomada. Hatton y Smith denominan "técnico" a este nivel y lo identifican como el primero en su clasificación.
3. Nivel de reflexión pedagógico: en este nivel los docentes reflexionan sobre los objetivos generales de la educación, relacionando marcos teóricos y pedagógicos así como la relación entre la teoría y la práctica, y el puente entre la fundamentación teórica de la enseñanza y la práctica. Hatton y Smith lo identifican como "nivel práctico" (Larrivee, 2008) y resaltan que en este nivel también se reflexiona sobre la relación entre los objetivos propuestos y los logros obtenidos.
4. Nivel de reflexión crítica: los docentes que reflexionan a este nivel evalúan su práctica docente desde una mirada personal, profesional y social, considerando los alcances de sus acciones más allá de los límites de su grupo de alumnos. El docente reflexiona mirando sus prácticas en el tapiz del sistema educativo, posibilitando así un análisis integrado con el contexto y potenciando una mirada desde distintas perspectivas (Samper Richard, 2017). Cuestiones morales y éticas son subrayadas por Hatton y Smith para este ~~mismo~~ nivel, que denominan con el mismo término.

Universidad de San Andrés

Si bien hemos puntualizado un análisis jerárquico de los niveles de reflexión, Hatton y Smith (*op. cit*.) señalan que en diferentes contextos de formación docente se favorecerá diferentes tipos de reflexión. A manera de ejemplo, la reflexión técnica es "un aspecto esencial del desarrollo del estudiante durante la formación inicial, y precursora de otros tipos de reflexión" (35). En este sentido, y según el objetivo de la actividad de reflexión, diferentes niveles serán apropiados para cada circunstancia. Larrivee (2008) puntualiza que, si bien cada nivel de reflexión es válido en sí mismo, existe una jerarquía entre los niveles, revelando una distinción en la calidad de la reflexión. El movimiento de pensamiento desde el nivel más básico al más complejo denota un avance en la profundidad de la reflexión. En el ~~nivel~~ más bajo, la reflexión es sobre las estrategias que son útiles a los objetivos de la clase, en otras palabras, la selección de los medios para el logro de los fines propuestos. En el nivel siguiente se suma el cuestionamiento de las estrategias seleccionadas, el marco teórico que las sustenta y el valor que aportan a la gestión de la clase y al aprendizaje de los estudiantes. Mientras que en el primer nivel la preocupación es la eficacia en la enseñanza, en el segundo nivel la reflexión se orienta a analizar las decisiones pedagógicas en la búsqueda de calidad de la enseñanza, relacionando las experiencias con su sustento teórico. En un siguiente escalón el foco está puesto en juicios de valor, en el que se reflexiona acerca de valores como la justicia y la equidad en la enseñanza. "Los docentes cambian la pregunta "¿Estoy haciéndolo bien?" por preguntarse eventualmente "¿Es esto lo correcto para hacer?" (Larrivee 2008: 344). El progreso hacia niveles de reflexión más profundos habilita al docente a pensar en formas de mejorar la calidad de su enseñanza. En este proceso se puede observar un pasaje desde la posición de novato, que se pregunta, por ejemplo, cómo organizar los tiempos de los grupos en una propuesta de trabajo colaborativo, hasta un experto que se cuestiona si trabajar en grupos es la estrategia más potente para sus alumnos, o inclusive, a nivel de reflexión crítica, si el trabajo en grupos mixtos es lo mejor para estudiantes con distinta potencialidad cognitiva o de diferentes estratos sociales.

1.4 Dispositivos que favorecen la práctica reflexiva

1.4.1 El propósito del uso de dispositivos

La reflexión sobre la práctica es una acción intencional, acompañada por instrumentos y una metodología que le da al pensamiento un marco sistemático (Domingo Roget 2017: minuto 18). La práctica reflexiva, tal como la hemos caracterizado, da cuenta de un proceso cognitivo que, por definición, sucede "en la cabeza" del profesor, es decir, que no es visible. De hecho, el docente puede tener mayor o menor conciencia entre sus pensamientos y decisiones, en el sentido de que es capaz de explicarlas con diferente grado de claridad. Lo que sin lugar a duda podemos afirmar es que es necesario contar con una estrategia que facilite la visibilización del pensamiento del profesor (Costa, Ornique y Peire, 2014) y la construcción del conocimiento. En suma, es preciso contar con un dispositivo de formación docente que facilite la implementación de la práctica reflexiva:

> Un dispositivo de formación docente es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción. (Anijovich *et al*, 2009: 37)

El dispositivo permite orientar la experiencia de quien lo utiliza; el docente que elige usarlo ha considerado una propuesta de trabajo para sus estudiantes que ayude a develar el pensamiento del profesor. Es "un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones, previstas o no" (Sanjurjo 2009: 32). Los dispositivos y las tareas propuestas generan espacios de apertura para el diálogo, la reflexión, el cuestionamiento, con la intención de generar cambios.

Es posible mencionar diferentes tipos de dispositivos que favorecen la práctica reflexiva como los ateneos, las prácticas simuladas, los talleres, los grupos de reflexión y tutorías, caracterizados por ser dispositivos que se basan en la interacción (Anijovich *et al*, 2009; Sanjurjo 2009). Siguiendo a estas autoras, las autobiografías y los diarios se clasifican como dispositivos basados en narraciones. A continuación, nos detendremos en el diario de clase para entender su función y analizar el uso de la narrativa en el dispositivo mencionado.

1.4.2 Los diarios de formación

El dispositivo que analizamos en este apartado es conocido en la literatura especializada como “diario de formación” o “diario de clase”. Este tipo de documento se enmarca en las líneas de investigación relacionadas con documentos personales o narraciones autobiográficas (Zabalza, 2004). Se lo define como “documentos personales que permiten registrar el flujo de acontecimientos cotidianos públicos y privados, en forma contemporánea desde la perspectiva subjetiva del “diarista” (Plummer, 1989)” (Anijovich *et al*, 2009: 102). Zabalza (*op. cit*.) afirma que no es necesario que el docente escriba en el diario día a día, aunque es menester que se sostenga una frecuencia regular en la escritura. También agrega que aunque en su mayoría los diarios de clase registran lo que acontece en el aula, es posible que el docente recoja eventos escolares más allá de las paredes de su aula. El relato que se registra capta una serie de aspectos que merecen ser desentrañados en detalle.

En primera instancia, todo relato de un hecho sucedido es narrado desde la perspectiva del protagonista; esto significa que el narrador compartirá en su texto los eventos que consideran importantes o relevantes de la experiencia vivida, otorgando una perspectiva personal. Cuando se escribe un diario, se relata el recuerdo de lo que sucedió, y dada la subjetividad de quien narra, se vuelca en el dispositivo los eventos como el protagonista los recuerda. Narrar una experiencia incluye una primera reflexión sobre lo sucedido; en el acto de escribir se vuelca lo que el narrador elige registrar, dándole un sentido desde su pensamiento (Alliaud, 2011) y su sentir, que develan la comprensión de su práctica y los supuestos que la subyacen. La configuración que le da a la narrativa entidad de unidad de sentido es la “significatividad pedagógica construida por el autor en torno a los acontecimientos, escenarios, contextos, personajes y prácticas que componen [...] el relato” (Suárez 2011: 111). El acontecimiento se define como algo que sucede, mientras una vivencia se transforma en experiencia cuando se reviste de un significado con sentido para el protagonista (Larrosa, 2003). En el relato, los docentes hacen referencia a sus decisiones, tales como estrategias o criterios de trabajo, registro de situaciones con estudiantes, emociones que afloran ante situaciones específicas, e interpretaciones de las situaciones de clase. Suarez resume esta idea diciendo que “con sus relatos nos estarán mostrando parte de su saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyeron y reconstruyeron a lo largo de su carrera profesional, en la multiplicidad de experiencias y reflexiones que realizaron y realizan sobre su trabajo” (Suárez 2011: 102).

Tal como propone Zabalza (2004) los diarios pueden variar en cuanto a:

- su contenido: los temas de la clase que se registran en la narrativa;
- la frecuencia de las entradas: no es preciso que se registre una entrada por día, aunque sí con una frecuencia sistemática tal que se mantenga una asiduidad en la recolección de la información;
- la función que cumplen: de registro, analítico, introspectivo, terapéutico, entre otros.

Acordamos con el autor en que la riqueza de los diarios de clase radica en la abundancia y variedad de información del pensamiento del profesor, así como la posibilidad de tener acceso a un registro diacrónico de los sucesos, "con el que se hace posible analizar la evolución de los hechos" (*op. cit.*: 18). La escritura sistemática permite registrar las reflexiones clase a clase y hacer un seguimiento del pensamiento de quien enseña.

Por su parte, Anijovich y Cappelletti, destacan que la narrativa en los diarios nos permite abordar la reflexión de sus autores, en particular sobre los "esquemas prácticos del profesor, entendiendo que estos últimos constituyen el conjunto de decisiones y acciones que se ponen en juego en cada situación de enseñanza y aprendizaje" (2009: 106). Es así que, al poner su pensamiento en palabras, el autor de diario relata y da sentido a su relato, entramando su hacer con su pensar y su saber, tanto teórico como práctico.

El diario de formación es un instrumento de recolección de datos útil para la reflexión sistemática, un espacio narrativo que permite registrar el pensamiento del profesor y que integra una visión histórica de los eventos de las clases, entrelazado con lo referencial y lo expresivo en el relato (Jarpa Azagra, Haas Prieto y Collao Donoso, 2017). Esta perspectiva se apoya en Costa *et al*, al argumentar que:

> La escritura puede objetivar la experiencia, plasmarla en un papel como escritor y lector a la vez, protagonista y visitante de una experiencia que, en la medida que es pensada y escrita, puede registrarse para volver a ella más adelante, en otros momentos, con otros propósitos (2014: 97).

En relación a los sentimientos que los docentes registran, Vázquez-Bernal y Jiménez-Pérez (2013) sostienen que el diario ayuda a canalizar emociones y minimizar el estrés vivido en las situaciones de clase, así como también a identificar bloqueos que se producen en situaciones de cambio. En consecuencia, escribir acerca de las emociones que atraviesan al docente en el momento de la práctica en el aula, brinda la oportunidad de darles entidad en lugar de reprimirlas, para ser indagadas y analizadas.

Un elemento recurrente en la narrativa docente es el uso de las imágenes. Elbaz (1981) argumenta que las imágenes revelan sentimientos y el pensamiento intuitivo del docente acerca de su práctica. El uso de la analogía y la metáfora como imagen del texto

escrito pone de manifiesto el sentido que se pretende otorgar a la idea, enunciando una imagen en la que se "esconde" el significado que se quiere transmitir. De esta forma, "la información queda revestida de un poder emocional y significativo del que carecería la descripción habitual" (Feldman 2011: 148). La percepción de la realidad de la situación sintetizada en una metáfora o analogía otorga intensidad a la narración y da lugar a la interpretación de las concepciones que subyacen, siendo un catalizador potente para la reflexión.

Como se puede inferir, los diarios pueden tener un marcado impacto en la formación y mejora profesional. Zabalza (2004) desarrolla cuatro ámbitos que se relacionan con la producción de diarios de clase:

1.- Acceso al mundo personal de los docentes: el diario permite traer a la superficie aspectos de la práctica de los docentes que, de no tener la oportunidad de ponerlo en palabras, se mantendrían en penumbras.

2.- Explicitar los propios dilemas: el docente se encuentra ante situaciones problemáticas a diario que generan dilemas acerca de cómo actuar o resolver cuestiones sobre la marcha. Registrar la resolución de los dilemas o el dilema en sí mismo sin solución da cuenta de las líneas de pensamiento que el docente recorre en el hacer diario de su clase. Estas decisiones prácticas y las acciones para resolverlas son pasibles de ser analizadas, para identificar la perspectiva desde la cual el docente actúa, y en consecuencia, tomar consciencia del patrón de comportamiento para modificarlo y mejorarlo. La reflexividad es inherente a la consideración de los dilemas que se registran en los diarios.

3.- Evaluación y reajuste de procesos didácticos: el docente tiene la posibilidad de registrar las tareas que se desarrollan en el aula, así como las decisiones didácticas que primaron en el momento de la planificación. En este sentido, la relectura del diario abre la posibilidad de considerar la pertinencia de las decisiones tomadas y evaluar posibles cambios. Zabalza (2004) sugiere en este punto que el diario es un recurso valioso para que el docente se transforme en investigador de su propia práctica.

4.- Desarrollo profesional permanente: el registro de prácticas docentes en el diario de formación facilita el proceso de identificación de puntos nodales críticos a través de tomar consciencia de las acciones propias, analizar en profundidad el significado de las decisiones tomadas y proponer planes de mejora de su propia práctica. Nuevamente la reflexión juega un rol preponderante en el proceso descripto.

Universidad de San Andrés

Ahora bien, si el uso de los diarios de formación parece ser una herramienta eficaz para la construcción del saber práctico, ¿por qué no suele ser un dispositivo frecuente entre los docentes? Suárez argumenta que la voz de docente y sus reflexiones son "deslegitimadas o desechadas por superfluas o teóricamente inertes" (2011: 107), en particular en los ámbitos escolares que están regidos por normativa prescriptiva. En este sentido, la reflexión posterior a la práctica no es considerada como válida dado que la anticipación a la práctica educativa es lo "pedagógicamente correcto".[4] Por otro lado, los docentes escriben sus diarios teniendo en cuenta quienes lo van a leer, con lo cual relatan su experiencia y ofrecen interpretaciones acordes con las expectativas del posible lector. Por ello, si el docente escribe el diario con el solo propósito de que lo lea el director o quien supervisa su clase, su discurso escrito puede verse adecuado a escribir lo que supone que su lector espera. En el caso de los docentes en formación, al escribir los diarios para ser leídos por los tutores de residencia, puede darse la misma situación. El estudiante podría escribir en función de lo que la cátedra demanda para la aprobación de la materia, y entonces es posible que no aproveche la potencialidad de la narrativa para el aprendizaje propio.

1.5 Objetivos de la investigación

Lo expuesto anteriormente, nos sitúa en el paradigma reflexivo como marco teórico para el trabajo realizado. Pretendemos construir un aporte a las investigaciones sobre la práctica reflexiva en la formación docente inicial. Para ello, esta investigación se llevó a cabo en un instituto de formación docente del conurbano bonaerense.

El objetivo general del presente estudio plantea indagar en qué forma el uso del diario de formación utilizado en las prácticas de la enseñanza y residencias en las carreras de profesorado abona al desarrollo de la competencia reflexiva. Los objetivos específicos son:

1) indagar los aspectos de la práctica docente sobre los que se reflexiona,

2) identificar los niveles de profundidad de las reflexiones realizadas.

A manera de cierre, recorrimos los conceptos que consideramos fundamentales para orientar el análisis. Exploramos en profundidad los antecedentes de la práctica reflexiva

[4] Entrecomillado propio.

a través de las voces de investigadores de renombre en el campo. Destacamos conceptos que aportan lucidez al marco de la práctica reflexiva y desarrollamos las ideas principales acerca del proceso y los niveles de reflexión, que nos dirigen en la mirada de la profundidad con que los docentes reflexionan. Por último, hicimos una breve caracterización de los dispositivos que favorecen la práctica reflexiva, con foco en el diario de formación, y presentamos los objetivos que orientan este trabajo.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 2

LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Entre prácticas docentes y profesionalización

En este capítulo nos disponemos a abordar el campo en el que los futuros docentes se forman para su desempeño profesional. Para ingresar a la temática delineamos las ideas principales de lo que constituye la formación docente inicial, con el propósito de entender cómo se conformaron los perfiles de los Institutos de Formación Docente en la Argentina, y por carácter transitivo cuál ha sido la orientación en la formación de los docentes. Luego, pasamos a considerar la caracterización de la residencia docente, espacio fundamental en la carrera de formación docente, en su doble función: como espacio de formación en sí mismo y como inicio a la socialización en la función docente. Nos interesa a su vez incursionar en algunos debates que generan tensiones en el ámbito de la residencia, como la relación entre la teoría y la práctica, la influencia de la biografía escolar y los esquemas mentales, y la formación en el oficio de enseñar. Por último, convocamos las voces de varios autores que nos hablan de la potencia de la implementación de la práctica reflexiva en la instancia de la residencia.

Universidad de SanAndrés

2.1 La formación docente inicial

En la Argentina, la formación de maestros y profesores se canaliza en dos formatos: la formación docente universitaria (a la que no haremos referencia) y la terciaria, sistema al que pertenecen los Institutos Superiores de Formación Docente. La creación de estos últimos, a principios del siglo XX, partió de una preocupación de dirigentes de la época, como Juan Ramón Fernández y Joaquín Víctor González, al observar la falta de formación específica para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria. Si bien los dos primeros Institutos fundados en nuestro país buscaban diferenciarse de la formación universitaria, en tanto pretendían brindar una sólida formación disciplinar junto con una sólida formación pedagógica, con el transcurrir de los años estas instituciones desarrollaron un perfil de excelencia académica como cualidad saliente, acompañado de formación pedagógica básica (Royo, 2015). Esta combinación entre

formación disciplinar y preparación elemental para la enseñanza en el nivel secundario, se instaló como modelo de formación docente.

En la segunda mitad del siglo XX, hubo un impulso en la demanda de los sectores medios por un "tipo de enseñanza que garantizara el acceso a la educación universitaria y a las disciplinas y actividades tradicionales" (Tedesco 2012: 63). Tedesco resalta que el acceso a este nivel de estudios, que hasta el momento estaba "reservado" a las clases altas, fue impulsado por la concepción de que existe una relación directa entre capital humano y una mejor posibilidad de trabajo, con una enérgica presión por parte de los sectores medios que intentaron utilizar la escuela como modo de ascenso social. Se entiende entonces que el crecimiento de los sectores medios urbanos impulsó una fuerte demanda por un lugar en la escuela secundaria, lo que contribuyó a su expansión. En consecuencia se produjo una marcada demanda de docentes del nivel secundario, lo que generó el surgimiento de la masificación de la profesión docente. Con este espíritu, los Institutos de Profesorado se multiplicaron por el territorio argentino, dada la necesidad de contar con profesores para el mencionado nivel; ambos niveles, secundario y terciario crecieron en matrícula en un corto tiempo. Según datos de la UNESCO, la cantidad de docentes de educación media en la Argentina en las décadas 1960-1970 era de 27.072, mientras que en la siguiente década se elevó a 178.681; en este mismo periodo la cantidad de docentes en Educación Superior casi se duplicó, contando con 22.477 en la década del '60 y con 44.402 en la década del '70 (*op. cit.*). La expansión cuantitativa de niveles educativos más allá de la educación primaria demandó, en poco tiempo, profesionales formados para la enseñanza del nivel secundario.

Los Institutos de Profesorado se conformaron siguiendo el modelo academicista marcado por los primeros Institutos Superiores de Formación Docente en la Argentina. Siguiendo esta línea, la formación docente mantuvo su enfoque tradicional en la formación disciplinar como un pilar fundamental (Davini, 1995). Esta perspectiva se sostuvo por varias décadas, inclusive adentrado el siglo en el que vivimos. A pesar de los cambios vertiginosos en la sociedad, que demanda que la escuela adapte su misión para que los estudiantes puedan aprender contenidos que les sean significativos en los tiempos que transcurren, el modelo de formación docente permaneció casi inmune al contexto de cambio. Este modelo, todavía vigente en algunas Instituciones, difícilmente satisface las necesidades de formación de un docente que ha de desarrollar en estudiantes las competencias del siglo XXI necesarias para desenvolverse en la sociedad del conocimiento (Pogré, 2011; Duro, 2015).

En este punto, podemos sostener que la formación docente inicial es más compleja de lo que se puede considerar. Quien no conoce el campo educativo puede presuponer que, para ser docente, es cuestión de aprender contenidos curriculares y técnicas para poder enseñarlos. Desde la mirada de Davini (1995) es relevante entender que los modelos de formación están basados en enfoques o concepciones que, si bien se conformaron históricamente como matrices de pensamiento en torno a la concepción de la tarea docente, permanecen entrelazadas en las prácticas en el aula hoy en día. Para mencionar algunas, la tradición academicista que se instaló en los primeros Institutos de Formación Docente, se enfoca en una sólida formación disciplinar y considera a la formación pedagógica "débil, superficial e innecesaria y aún obstaculiza la formación de los docentes" (29). Por otra parte, la racionalidad técnica inscribe al conocimiento disciplinar en un lugar por encima del nivel práctico, jerarquizando el lugar del conocimiento teórico por sobre el nivel de la práctica. Así podríamos caracterizar el modelo de enseñanza académico-tecnicista en el nivel superior: los investigadores de la disciplina generan teoría, que es tomada por la ciencia aplicada, quién "traduce" en propuestas para la aplicación en la enseñanza. Desde esta perspectiva, la formación se centra en "la preparación técnica del docente para la programación, y en menor medida en su capacitación para el manejo de nuevos recursos de enseñanza. Hoy persiste fuertemente enraizada en la visión instrumental del trabajo docente" (Diker y Terigi 1997: 116). Sin embargo, estos modelos de enseñanza han perdido vigencia como modelos hegemónicos. Queda en evidencia que la transferencia prescriptiva de una teoría o el conocimiento del contenido en forma aislada no es suficiente para abordar la complejidad de la realidad del aula. Con creciente frecuencia se considera que el conocimiento disciplinar debe estar acompañado de conocimiento de la didáctica de la enseñanza específica de cada disciplina, sumado al conocimiento pedagógico general, la contextualización en la situación de aprendizaje y entrelazado con conocimiento que se construye en la propia práctica docente (Davini, 2015). Es más, las situaciones de la práctica en el aula confrontan a los docentes a diversas situaciones que a veces interpelan teorías enunciadas en el profesorado como si fueran verdades absolutas. Consideramos que la preparación de un docente para ejercer su profesión va más allá de dominar un cierto campo disciplinar y del conocimiento de teorías pedagógicas. Acordamos con Córsico (2012) en que los buenos docentes deben estar "bien equipados para el cumplimiento de su delicada labor en cuanto a los saberes más aptos para orientar su práctica en el aula y su actuación institucional y comunitaria y también en cuanto a la

autonomía personal y profesional que posibilitan su adecuada respuesta a cada uno de los infinitos desafíos a los que se haya expuesto su responsable trabajo" (21). Esta visión va más allá de considerar la labor docente como mera transmisión de conocimientos desde un discurso pedagógico de reproductor de un mandato social (Davini, 1995). El docente es un profesional de la educación que precisa estar preparado para navegar la complejidad del aula, entendiendo que la propuesta de enseñanza debe ser acorde con las necesidades de los estudiantes. El modelo pedagógico del siglo XIX basado en la distribución del conocimiento científico no es pertinente en la sociedad del conocimiento. En esta misma línea, la formación docente precisa actualizarse. Tal como indica Pogré:

> Se reconoce de manera generalizada que no se trata solamente de transmitir a los futuros docentes conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza. Se trata de que, a partir del proceso formativo, logren apropiarse de las nuevas concepciones de la educación, de generar nuevas realidades institucionales, de que los docentes en formación tengan la posibilidad de vivenciar, en toda su extensión, un nuevo modelo de aprendizaje que pueda constituirse en un referente claro en el momento en que tengan que enfrentar su tarea de enseñar. (2011: 48)

Algunas de las nuevas concepciones de educación a las que refiere este fragmento, aluden a las habilidades del siglo XXI, el desarrollo de competencias y de la metacognición. Aguerrondo y Tiramonti (2016) reparan en que la escuela hoy en día debe preparar a los estudiantes para un mundo que no conocemos, una realidad líquida (Pedró, 2017) que está en constante cambio, para la que el conocimiento del paradigma mecánico ya no es pertinente. Los autores, además, agregan que:

> El sistema educativo, como tramo de la formación básica, tiene que asumir el compromiso de generar un sujeto que, a partir de un ejercicio de análisis e interpretación, sepa elegir qué saberes y conocimientos necesita para moverse bien en diferentes contextos. Si la noción de competencia tiene tanto protagonismo en el ámbito educativo actual es porque refleja la demanda que la escuela debe motorizar a los estudiantes: no pedirles sólo que repitan operaciones estereotipadas, sino capacitarlos para que interpreten situaciones nuevas y que, para responder a ellas, movilicen con criterio los recursos necesarios. Lo que define la competencia es que está orientada a la acción, pero no a la acción repetitiva sino a la acción particular, creativa. Para lograrlo, el trabajo educativo debe estimular una reflexión acerca del proceso mismo de su elaboración (metacognición). La metacognición hace consciente a la persona, le enseña a 'usar' su aprendizaje y fortalece la confianza en sus capacidades de aprender y en su personalidad ya que permite hacer un seguimiento de los avances y poner el foco en los progresos y no en la falta." (Aguerrondo y Tiramonti 2016: 18-19)

En este sentido, en la formación docente se propone un debate crucial para los tiempos complejos que vivimos: los docentes formadores han de plantearse qué propuestas de enseñanza favorecen el desarrollo de las competencias necesarias para enseñar a estudiantes del siglo XXI.

Universidad de San Andrés

2.2 La residencia: dispositivo de formación y de socialización en la profesión

2.2.1 La formación en las prácticas docentes: el espacio de residencia

La Resolución del Consejo Federal de Educación 24/07 establece los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial[5]. Este documento delinea las coordenadas para la formación docente, en clave de proponer un recorrido formativo que contempla el desarrollo de capacidades que acompañarán la formación permanente a lo largo de la carrera docente, las "capacidades básicas que se requieren para habilitar y ejercer la profesión, desde la convicción de que serán ampliadas en el desarrollo de las crecientes responsabilidades y tareas del docente en ejercicio" (Davini s/f: 13). Con base en este documento, la formación inicial docente en Argentina incorporó al Campo de la Práctica Docente como un espacio curricular a lo largo del todo el proceso formativo. Así, los docentes en formación atraviesan una experiencia de práctica contextualizada y situada que, potenciada con el análisis y la reflexión en y sobre la acción (Perrenoud 2004), los equipa de herramientas potentes para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es importante resaltar que este aprendizaje no sucede en soledad. Davini señala que:

> Si bien el aprendizaje implica un resultado individual, su desarrollo requiere siempre de una mediación social activa, a través de los profesores del Instituto, de la interacción con los docentes de las escuelas asociadas y del intercambio con sus pares. La mediación social y cultural es, entonces, una condición clave para facilitar el aprendizaje individual" (*op cit*: 14)

Sumado a esto, la práctica situada en un contexto de aprendizaje en interacción con otros se potencia al concebir al estudiante como sujeto activo (Terigi, 2012), capaz de problematizar las cuestiones de la práctica y de reflexionar sobre su quehacer, solo y con otros, y aprender de su propia experiencia.

En los planes de estudio de las carreras de profesorado de la Provincia de Buenos Aires, la práctica docente cumple una función vertebradora: los espacios curriculares de cada año articulan con el Campo de la Práctica Docente correspondiente. Esto pone al mencionado espacio curricular en una relación de horizontalidad en la que los espacios de contenidos disciplinares, los de formación pedagógica y las prácticas se interrelacionan y dialogan entre sí. En este sentido, la práctica se potencia al generarse un camino de ida

[5] Res CFE (24/07) disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_24-07.pdf

y vuelta entre los campos en el Plan de Estudios de la formación general y la específica. A criterio de Edelstein,

> La formación disciplinar tiene como propósito que el docente se apropie de las gramáticas básicas de un campo del saber y se prepare en los aspectos conceptuales y metodológicos inherentes a su producción, en atención a los desarrollos más actuales. De esta manera podrá compartir luego con sus estudiantes las lógicas históricas de construcción del conocimiento (científico, técnico, artístico, filosófico) y no sólo los resultados. La formación en los aspectos pedagógicos se fundamentará en las propuestas de los profesores, en las dinámicas de reflexión de sus propias prácticas, en la discusión y crítica argumentada a partir de dar visibilidad a sus modos de intervención y el desafío de construir nuevos conocimientos a partir de ello. La formación contextual permitirá al estudiante-maestro/profesor reconocer los ámbitos en los que se mueve y moverá como profesional y hallar significados a los hechos, fenómenos y procesos que allí encuentre. La doble perspectiva teórica y de lectura de contextos como una constante, lo hará sensible al reconocimiento de lo cotidiano como fuente de saber y le exigirá recurrir a indagaciones genealógicas, a bucear la construcción histórico-social de diversas teorías para dar significado a los hechos (2015: 4-5)

En este sentido, la formación docente cuenta con componentes teóricos y prácticos que se complementan entre sí. Las prácticas docentes se constituyen como objeto de estudio en sí mismas, teniendo en cuenta su complejidad como espacios de formación en el que el sujeto es el protagonista y se construye como docente. ¿En qué términos podemos pensar una definición de la residencia como espacio de formación en la práctica? En el apartado anterior dejamos entrever que existen enfoques de formación docente que discrepan con la concepción de que formar es moldear al otro, darle una forma que no tiene (Davini, 1995), y que deja leer entre líneas la relación de experto-aprendiz, en la que el docente formado recibe pasivamente el saber de su formador, en una relación absolutamente asimétrica. Lejos de esta visión, acordamos con Marta Souto, quien describe a la formación en las prácticas como un conjunto de acciones organizadas que propone el formador para brindar al futuro docente la oportunidad de "relacionarse con saberes y conocimientos, de desarrollar capacidades, aptitudes y disposiciones básicas a promover actitudes que puedan, en el ejercicio profesional, transformarse en competencias" (2011:25). En consecuencia, es una formación en construcción dinámica en el contexto del aula, con un formador como mediador que propone "situaciones y recursos, ayuda, pregunta, acompaña, hace el seguimiento [...] Éstas son mediaciones que revierten sobre el proceso de formación del sujeto" (*op. cit.*: 26). El formador genera un entramado de situaciones que le brinda la posibilidad al futuro docente a formarse. Un elemento a destacar es que propone visualizar la formación desde la interrogación, desde la transmisión de conocimientos disciplinares y saberes de la experiencia en forma de preguntas y problemas, no desde la aplicación técnica. Sumado a este postulado, destacamos que el lugar del residente es el de un adulto activo que construye

conocimiento a partir de su propia práctica, superando la gramática escolar tradicional de las instituciones formadoras que ubican al docente en formación en el lugar del no saber, el de un alumno que espera que el docente formador les transmita sus saberes (Birgin y Pineau, 1999).

En consonancia con lo antedicho, es menester considerar las prácticas docentes como una estructura compleja. No es posible dar respuesta a todas las preguntas de la práctica pedagógica en la formación inicial, como tampoco es posible abarcar en la residencia todos los aspectos que hacen a la práctica del aula. La residencia es un fenómeno polifacético, por lo que, para su comprensión, debe ser entendido en su multidimensionalidad. Las prácticas docentes en la residencia están atravesadas por aspectos institucionales, tanto de la institución formadora como de la escuela destino, aspectos sociales y personales, incluyendo pasado, presente y futuro del docente en formación. Intentaremos develar diferentes cuestiones y el uso de algunos de los dispositivos que se entrelazan en el entramado de la residencia como dispositivo organizador en la formación docente.

En primer lugar el dispositivo de formación, según Souto, es una construcción del docente formador en el que integra un conjunto de acciones y técnicas para acompañar el proceso de formación. En el dispositivo está contemplado la participación de distintos actores (el estudiante-docente, los compañeros de formación, el formador, el directivo, el docente de la escuela destino, los alumnos), cada uno con una responsabilidad diferente en el proceso de la residencia. ¿Qué sucede en el transcurrir de este proceso? El residente recorre un “pasaje” (2011: 38) entre la posición de estudiante y docente, en un preciso espacio y tiempo, hacia códigos por explorar. Nos referiremos a este pasaje más adelante, en el apartado de socialización docente.

En segundo lugar, el residente arriba a este periodo de prácticas supervisadas con su bagaje de historia escolar, supuestos y creencias acerca de la enseñanza y aprendizaje fuertemente enraizados en su esquema mental. Este bagaje construido imperceptiblemente genera marcos de acción que, sin duda, surgirán en el transcurso de la residencia y que, de no ser interpelados, resultará difícil que se generen aprendizajes en la práctica. Es preciso desnaturalizar los esquemas de acción interiorizados inconscientemente para deconstruirlos, resignificar las prácticas y reconstruir o construir nuevos esquemas de acción (Edelstein, 2015) que generen nuevas huellas en la práctica en el aula.

En tercer lugar, el residente se dispone a poner en práctica los conocimientos disciplinares aprendidos, configurados en una propuesta pedagógica en acuerdo con su docente de práctica. En este sentido el residente se siente acompañado, dado que su propuesta de enseñanza ha sido "legitimada" por el docente formador. Abordar la clase con la convicción de que una planificación aprobada garantizará una buena clase dista mucho de la realidad (Borel, 2011). La propuesta de enseñanza puede no funcionar según lo esperado: la complejidad de las situaciones diarias pueden presentar desafíos no previstos y esto genera un abanico de emociones que obturan la posibilidad de poder pensar con claridad, en particular cuando la situación pone en juego su autoestima como profesional (Vezub, 2002). A modo de ejemplo, un sentimiento que impacta negativamente en el docente en formación es la impotencia de "no poder con la clase", especialmente porque queda expuesto ante las miradas de sus compañeros de residencia, su profesor formador, el profesor de la escuela destino y los alumnos. Sumado a todo esto, el residente tiene muy presente la aprobación –o no– de la instancia de la práctica, lo que le genera más presión en la complejidad de la situación.

Por último, surge de las consideraciones anteriores la necesidad de dar lugar en el espacio de residencia a los procesos reflexivos que habilitan la indagación de las prácticas docentes. Cómo nos advierte Edelstein, la reflexión da "visibilidad a la propia experiencia capitalizando el recorrido formativo a partir de colocarlo como objeto de reflexión" (2015: 7) lo que permite desnaturalizar las huellas del pasado escolar, interrogar categorías heredadas y preguntarse acerca de la formación y la experiencia docente que transita. Al decir de Anijovich y Cappelletti (2014), se trata no solamente de explicitar las decisiones en cuanto a las estrategias de aprendizaje pautadas para una situación de enseñanza, sino de cuestionarlas para promover una reflexión profunda.

2.2.2 La socialización docente en la residencia

La residencia pretende recuperar e integrar los saberes construidos hasta el momento en la formación y entablar un vínculo con el inicio en la profesión a través de la socialización en la actividad propiamente dicha. "La Residencia cierra el trayecto específico que se propone para este campo [de la práctica docente], concebida ésta como el período de profundización e integración del recorrido formativo, que intenta vehiculizar un nexo significativo con las prácticas profesionales" (Edelstein 2015: 3). Con

el acompañamiento del formador y del docente del curso, el residente experimenta los primeros pasos en su función como docente. Así, los expertos abren las puertas a los novatos, entendiendo que "el oficio de enseñar se aprende enseñando, de la mano de un experto que apoya, acompaña y guía este proceso de llegar a ser maestro" (Guevara y Alliaud 2014: 3)

En esta instancia, el residente se encuentra cumpliendo un doble rol, compartiendo la posición de estudiante que debe desarrollar su tarea de enseñanza, según lo pautado por la Institución Formadora para obtener su título de profesor, y a la vez asumiendo la posición de profesor en un lugar y por un tiempo determinado, a cargo de la enseñanza por primera vez (Borel, 2011). Desde esta perspectiva, podemos identificar la inserción en la escuela como instancia socializadora en la profesión. Esta oportunidad tiende un puente que podría facilitar la apropiación de la tarea que desarrollará en la escuela. En su recorrido, el sujeto estudiante se configura en tanto docente, en condiciones institucionales y sociohistóricas propias del contexto escolar. Los residentes, a través del aprendizaje situado, recorren un camino en el que progresivamente comienzan a comportarse y a actuar de acuerdo a las pautas culturales de la comunidad en la que se insertan (Anijovich y Cappelletti, 2014). Este marco de aprendizaje, definido como de "cognición situada", se erige sobre el concepto de que "el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza" (Díaz Barriga Arceo 2003: s/n). Una idea similar encontramos en Gervais y Correa Molina (2004). En sus planteos acerca del aprendizaje experiencial, indican que el contacto entre el sujeto que aprende y el contexto real movilizan los saberes previos y a partir de allí construye los saberes de la práctica profesional.

¿Qué sucede cuando el residente se inserta en la realidad del aula? En principio, se encuentra ante el requerimiento de tomar decisiones para llevar adelante la tarea de enseñar, al mismo tiempo en que adquiere conciencia de que la tarea no es sencilla, sobre todo en los casos en que la situación en el aula no sea semejante a las situaciones escolares que estructuraron la matriz de enseñanza, en su experiencia como estudiante (Alliaud, 2002). El conflicto que se genera entre sus preconceptos, la formación y los requerimientos del contexto hace de este un proceso altamente movilizador, ya que debe resolver situaciones que tienen un efecto en un contexto real, con alumnos que están transitando su propio aprendizaje de la materia; en estas circunstancias comienza a situarse en la posición docente. El residente toma decisiones (en acuerdo o desacuerdo con el docente del curso), se va fortaleciendo y afianzando y progresivamente intenta

insertarse en la comunidad. En el transcurso de este proceso advierte que el trabajo de profesor o maestro implica no solamente realizar tareas que se relacionan en forma directa con la enseñanza (observar, planificar, enseñar y repasar temas, gestionar la clase, evaluar, entre otros) (Vezub, 2002), sino otras tareas que son parte de lo cotidiano (controlar recreos, entradas y salidas, cuidar alumnos de otros cursos cuando hay docentes ausentes, armar proyectos, organizar actos, tareas asistenciales y de contención de violencia, entre otras). Estas últimas tareas también constituyen parte del trabajo docente, y no se aprenden o experimentan en la formación inicial: son parte del aprendizaje en situación.

La oportunidad de realizar un ingreso a un campo laboral con un andamiaje provisto por la Institución Formadora a través de la residencia no siempre es percibida por los residentes como oportunidad de inserción social en la comunidad docente. La fuerte impronta de la residencia como instancia evaluadora más que como oportunidad para capitalizar aprendizajes en el contexto escolar pone de manifiesto, al menos al inicio del proceso, que los residentes se enfocan más en que su profesor apruebe sus propuestas pedagógicas y su desempeño que en la experiencia de inserción en el campo laboral. A su vez está bajo la mirada del docente de curso donde realiza sus prácticas, con quien en ocasiones puede no coincidir en cuanto a las decisiones de la enseñanza. Esta situación genera tensiones que el residente debe transitar. La residencia, tal como la plantea Souto, es un pasaje desde diferentes perspectivas:

> - pasaje entre culturas: "cultura" que significa un conjunto de normativas, de tradiciones, de códigos compartidos, de modalidades institucionales, organizativas, que para el residente significan ir de lo conocido a lo desconocido. Hay presencia de lo desconocido en el mundo de la profesionalización pero también en el de la enseñanza. El residente conoce el mundo de la formación en el que está inmerso;
> - pasaje entre dos posiciones: la de alumno que es la que tiene como estudiante en el Instituto de formación a la de "docente", (o pre docente podríamos llegar a decir), que es un lugar más profesional, donde él va a tener que hacerse cargo y ocupar un espacio y un tiempo transitorios en una escuela que tiene su funcionamiento y a la cual él tiene que acomodarse para poder entrar en las reglas de juego ya dadas. Es también un cambio en el sentido de la posición en la relación pedagógica en cuanto a que, hasta el momento de la residencia, el residente ha sido el destinatario de la formación, y pasa a ocupar un lugar protagónico dentro del mundo de la enseñanza, de la escuela, un lugar similar al de un maestro de grado, al de un profesor." (2011: 38)

Por lo tanto, la residencia genera una tensión entre el docente que el residente quiere ser, trayendo todo lo que su formación le brindó, y la necesidad de tener que acomodarse al contexto de la escuela que le muestra una realidad laboral que, a su vez, es muy diferente a ese mundo idealizado que habita en su biografía escolar (Diker y Terigi 1997, Davini 2002, Aiello, 2011).

En otro orden de cosas, los docentes a cargo de las asignaturas donde se llevan a cabo las residencias no siempre están dispuestos a compartir aquellos secretos del oficio que capitalizaron con su experiencia. No siempre se constituyen en "prestadores de identidad". ¿A qué nos referimos con este concepto? Desde la mirada del residente como aprendiz, es decir, como un docente en formación que progresivamente imita a docentes expertos, prueba, se foguea y va transformándose en el docente que quiere ser. Los docentes orientadores y los formadores, guardianes del pasado (Webb, 2013), comparten su identidad con los novatos y ponen a disposición las características que conforman la identidad de la profesión docente. Este proceso imperceptible y no siempre consciente es fundamental en la socialización. Andrea Alliaud observa que:

> Uno puede aprender utilizando el lenguaje de otro, tomando ideas o palabras prestadas, siempre que reconozca la propia potencia en su hacer, su propia creación, su propia sensibilidad, su propia producción. Solo desde esta concepción resulta más que interesante aprender imitando, creando a partir de lo hecho por otros. Y no solo eso. Desde esa particular manera de abordar los modelos, no solo se evita la dependencia, sino que se fomenta la libertad. En este proceso, el grande, el modelo, el reconocido, no es un ser ejemplar, sino que se ofrece como alguien del que se puede aprender, *robar*, imitar, o tomar prestado (2011b: 75)

En relación con este concepto, argumentamos que el novato no siempre es bien recibido y en ocasiones "paga el precio" del ingreso a la comunidad a la que quiere pertenecer. La idea de que los docentes titulares de los cursos de residencia no siempre colaboran abiertamente en la socialización de los residentes se encuentra también en Loyola y Poliak (2002). Los autores recrean al campo de la residencia como un espacio de lucha de poder, en este caso el conflicto es por la posesión de un capital que está en juego, como propone Bourdieu (1971) citado en Loyola y Poliak (2002).

> La residencia supone la lucha por la apropiación de un capital simbólico que habilita al ejercicio de la función docente. El residente disputará en dicho campo desde un lugar de subalternidad las maestras y el/la profesor/a poseen aquello por lo cual el residente pugna y en torno a lo cual se irá constituyendo. A riesgo de simplificar, las maestras como representantes de un saber hacer y el/la profesor/a de residencia como representante de un saber del orden de lo teórico-conceptual, son quienes poseen lo que él aún no y por tanto los sitúa en desventaja (2002: 133)

Si, además de esta lucha entre residente y docente por tomar y/o ceder la identidad profesional sumamos a que la formación docente tradicional reproduce el modelo de aprendizaje teórico en la formación para luego aplicarlo en la práctica, distamos mucho de que el residente pueda tener una experiencia en la que sea capaz de intentar resolver los problemas de aprendizaje que el contexto en su complejidad le proponga. Aprender a ser docente necesita de un espacio que le permita accionar y reflexionar, con el fin de

construir un saber que surge de la práctica, de la construcción del propio oficio (Vezub, 2002). Las oportunidades de reflexión sobre la práctica permitirán que el residente construya su conocimiento práctico y comprenda lo que implica el oficio de enseñar.

2.3 Debates en el campo de la práctica docente

2.3.1 La tensión entre la teoría y la práctica

Un aspecto tratado por varios autores (Diker y Terigi 1997; Davini, 1995, 2002; Aiello, 2011; Souto, 2011) ha sido la relación entre la teoría y la práctica en la formación docente, así como en la actuación profesional. Sin duda, el lugar que se le otorga a cada una ha de estar relacionado con el modelo de formación docente, y en particular nos referiremos a este vínculo en los modelos que mencionamos previamente: tradiciones academicista y técnico-academicista o eficientista. En estas configuraciones, la teoría disciplinar ocupa un lugar dominante por sobre la práctica, tal es así que la teoría informa a la práctica qué es lo que debe suceder y cómo debe ser aplicado en la instancia de enseñanza en el aula. Hasta este punto podemos observar que la teoría y la práctica se conciben como dos realidades independientes, y que por acción intencional es preciso establecer algún punto de conexión. Es más, la frase tan conocida de "la bajada a la práctica" nos refiere metafóricamente a la concepción de dos mundos diferentes, que de alguna manera se conectan, y que uno de ellos se vincula jerárquicamente con el otro. Consideramos que las posiciones extremistas, en este debate, no contribuyen a entender el problema. La postura que sostiene que la teoría es quien puede resolver los problemas del aula porque tiene el saber para hacerlo, no toma en cuenta que el docente, desde su quehacer diario, es capaz de construir conocimiento a partir de su propia práctica. Esta concepción proviene de la lógica positivista que brinda a la teoría un estatus de cientificidad tal que un buen docente es capaz de aplicar los saberes de la teoría en la práctica, como si el aula fuese el ambiente controlado de un laboratorio: "la formación pedagógica fue [...] dominada por el adiestramiento técnico en habilidades operativas del "saber hacer"" (Davini 1995: 104). En una postura opuesta, se plantea la "visión peyorativa" de la teoría, que da respuestas vacías a la práctica porque no conoce el contexto y que, por ende, no es relevante considerar los aportes de la teoría. No se trate de que la práctica ignore a la teoría pedagógica porque no puede dar respuesta a los

problemas de enseñanza que se plantean en el aula, ni que la teoría ignore a la práctica porque los planteos que hace no son de índole académica. La complejidad del contexto escolar en el siglo XXI nos plantea situaciones problemáticas que no son pasibles de ser entendidas con la lógica de acudir solamente a voces académicas expertas o a docentes experimentados con muchos años de aula. Es preciso vislumbrar una vinculación radicalmente diferente en la que ambas se nutran mutuamente, estableciendo una conexión sinérgica en las que teoría y práctica resulten fortalecidas y contribuyan positivamente a la formación docente. Consideramos que el aprendizaje, a partir de las situaciones en el aula, pone en valor la experiencia para enriquecer el desempeño del docente (Diker y Terigi 1997; Alliaud 2017), y así favorece a la mejora de la calidad educativa.

Gloria Edelstein nos propone abordar esta problemática con terminología que permite aproximarnos a la complejidad del aula: "macrodecisiones y microdecisiones" de clase. La autora refiere a las "macrodecisiones" de clase como:

> […] una propuesta didáctica de intervención, [...] la visión sobre el campo de conocimiento que se enseña y las disciplinas que forman parte de él; [...] las visiones sobre los sujetos a quienes va dirigida la propuesta en términos epistemológicos, [...] las particulares ópticas acerca del enseñar y aprender en cada campo y en diferentes contextos, las operaciones ligadas a la construcción metodológica" (2011: 206).

Todos estos aspectos conforman la propuesta didáctica que delinean el marco de acción en el aula y orientan al profesor a la toma de decisiones en la preparación de su clase. Al mismo tiempo, las microdecisiones "exigen en la inmediatez de los acontecimientos de la clase una cierta distancia en posición reflexiva y crítica, para encontrar razones respecto de aquello que no condice con las anticipaciones hipotéticas pensadas en el momento de diseño de la propuesta de clase" (*ibid.* 206). La reflexión sobre lo sucedido en la práctica permitirá al docente interpelar las opciones elegidas y las disponibles, o emprender la búsqueda de otros caminos. En este sentido la autora propone un diálogo entre la macrodecisiones y las microdecisiones, a manera de *continuum* entre las propuestas pedagógicas teóricas y el acontecer en el aula tal que los universos de la teoría y la práctica se vinculen de manera permanente y colaborativa.

2.3.2 La biografía escolar y la configuración de los esquemas mentales

Las decisiones que el docente toma a diario están impregnadas de su sistema de creencias y valores, que subyacen a su accionar. Este sistema en red está conformado por

las experiencias acumuladas: concepciones y expectativas acerca de la enseñanza y el aprendizaje, sentimientos e intereses personales del docente. A lo largo de su trayectoria escolar en el rol de alumno, el estudiante de profesorado modela progresivamente una concepción de la tarea docente a partir de las experiencias vividas. Las formas de aprender y enseñar, los vínculos que se generan con el conocimiento y entre docentes y estudiantes, contribuyen a construir una estructura que se conforma "en la cabeza" acerca de cómo es el mundo de la escuela: "las múltiples vivencias no son inocuas, sino que imprimen huellas sutiles, frecuentemente implícitas, que se manifiestan a modo de ideas, creencias, valoraciones sobre la realidad (social, educativa, entre otras dimensiones) en la que se insertan, condicionando la mirada" (Aiello y otros 2011:1). Esta perspectiva también la sostiene Alliaud, quien hace referencia a las ""marcas", "huellas", "ejemplos" (para seguir o no), "modelos" y "contramodelos", como un caudal de experiencia que les proporcionó una estadía prolongada en las instituciones escolares" (2011a: 51). Esta estructura del mundo escolar, nuestro esquema mental, se asume como válido, de modo tal que se toma como verdadero o cierto aquello que conocemos, y así concebimos nuestra idea de docencia. El recorrido en la escuela primaria y secundaria es la primera etapa, según nos advierten Aiello y otros (2011); la segunda etapa se desarrolla al ser estudiante en una carrera docente, mientras que la tercera etapa sucede en la inserción a la carrera docente, durante el periodo de residencia. En todas estos trayectos el futuro docente nunca deja de ser alumno e inicia su "vuelta a la escuela" con las prácticas en la residencia.

Es así que cada estudiante de profesorado ingresa a la formación docente impregnado de sus representaciones acerca de la tarea que desempeñará a futuro, esas formas de pensar y de actuar que se incorporaron a partir de situaciones vividas a lo largo de muchos años, y se naturalizaron, conformando así su sistema de creencias. Estas creencias son convicciones que sostenemos con pasión, confiando en su verdad mientras reconocemos que no son susceptibles de ser probadas; nuestras creencias conforman nuestra forma de pensar (Larrivee 2000: 295, traducción propia).

Esta construcción fuertemente arraigada, que permanece como telón de fondo del pensamiento del profesor, tiene un peso importante a la hora de comenzar a tomar decisiones acerca de la enseñanza; surge a la superficie en forma de pensamientos, acciones o decisiones cuya validez no se cuestiona; guían las decisiones que tomamos a diario con relación a la enseñanza, así como las interpretaciones de la realidad que observamos en el aula. Ante una situación en el aula, el docente interpreta lo que sucede atribuyendo sentidos desde su esquema mental y toma una determinación al respecto,

eligiendo su curso de acción de un repertorio propio de acciones posibles, el cual está orientado por su red de concepciones. Es así que las primeras experiencias en el aula como docentes los residentes atraviesan la tensión entre sus creencias y nuevos saberes de la formación recibida.

¿Es posible visibilizar nuestra historia escolar para problematizar y resignificar la matriz de nuestro esquema mental? En armonía con el pensamiento de Barbara Larrivee, acordamos con la idea de que si sometemos nuestras creencias a la indagación crítica podemos abrirnos a nuevas interpretaciones no contempladas previamente, y así movernos a otro plano de pensamiento. Varios autores (Litwin, 2008; Anijovich, 2009; Alliaud, 2017) sugieren la narrativa pedagógica como herramienta para poner en palabras nuestra biografía escolar e identificar lo que creemos y pensamos acerca de la docencia, con el objetivo de reflexionar.

2.3.3. El oficio de enseñar

Si bien nos hemos referido a la formación docente en el marco formal de la carrera de profesorado en Institutos Terciarios, no podemos dejar de mencionar, aunque sea brevemente, la tarea de enseñar desde la perspectiva de oficio. Este concepto acarrea el significado de producir algo; desde la visión de Alliaud y Antelo, "quien enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros. [...] todo oficio encierra misterio y autoría propia en el proceso por el cual algo que era de determinada manera se transforma en otra cosa [...] al tratar de formar, educar o transformar a las personas y *cuando efectivamente se constata que ello ha ocurrido*, el secreto, el truco o la magia se potencian o magnifican" (2011: 82-84. La bastardilla es de los autores). Aprender un oficio, desde esta perspectiva, implica que el aprendiz construye un conocimiento que se genera en la práctica, en el hacer, y que estos "secretos del oficio" (Merieu, 2006; Sennet, 2009) se configuran a partir del hacer, se refinan, y la identidad docente va tomando forma en sí misma. Se adquieren en el "encuentro entre el experimentado y el novato […] en el hacer y mostrar, en el acompañamiento, en la experimentación, el tanteo, la prueba y también en la explicitación de lo que se hace. En este proceso, el novato va incorporándose en una comunidad sostenida en un oficio" (Guevara y Alliaud, 2014: 5). Por otra parte, Litwin (2008) sostiene que la práctica en el aula, especialmente la de los primeros años de docencia, está impregnada de las vivencias de nuestra escolaridad pasada, y que el hacer

del docente novel en la práctica tiene mucho más que ver con el oficio heredado de nuestros docentes que con la formación que los Institutos de Profesorado proponen.

Por su parte, Alliaud (2017) hace referencia a los cambios en los modelos de planes de estudio de formación docente, y advierte que progresivamente en los últimos años estos han otorgado un lugar importante a la integración de los conocimientos prácticos, y al contacto temprano y sostenido con docentes en ejercicio de su profesión. Además, agrega:

> Los espacios curriculares destinados a las prácticas han cobrado protagonismo y esta tendencia trasciende las fronteras locales. No sólo se ha aumentado la carga horaria, sino que se le otorgó a este campo de la formación un tratamiento diferencial. Los modelos concurrentes han superado a los consecutivos que colocaban las prácticas profesionales al final de los planes de estudio: en el presente, se trata de que esas prácticas se incorporen desde los inicios de la formación y contemplen las distintas dimensiones del quehacer profesional (2017: 67)

Desde esta mirada, se considera fundamental que el docente en formación pueda acceder a los conocimientos prácticos que el saber disciplinar y el saber pedagógico no ponen a disposición, al estar en contacto con la realidad del aula. Este concepto nos lleva a pensar que hay un aprendizaje que se genera en la acción, como lo hace un artesano, que aprende mirando y en contacto con alguien más experimentado que revela los secretos del oficio en cuestión. A partir del oficio de artesano, Sennett repara en el vínculo entre el hacer y el pensar: “Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas” (2009: 12). El conocimiento práctico, los saberes del oficio se construyen en el hacer, en la experiencia, integrando todos los saberes disponibles. Al respecto, Alliaud nos advierte que estos saberes que se generan en la propia experiencia no son recuperados para ser transmitidos, por lo que, por lo general, quedan en el saber individual de cada docente a menos que se formalice en dispositivos, por ejemplo narraciones, y se compartan con otros. En el relato de los docentes o en sus anécdotas, es posible recuperar detalles que nos revelen los secretos del oficio. Tanto más si, a partir de las narraciones, se generan interrogantes o cuestionamientos que dan origen a la reflexión. Al decir de Litwin:

> Dar lugar a esos recuerdos permite que los docentes generen relatos de sus experiencias prácticas e inicien un trabajo interpretativo. 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. [Las narraciones nos habilitan a] entender los problemas de la enseñanza en una dimensión más humana y reconocer verdaderamente el sentido del aporte de la pedagogía y la didáctica a la comprensión de nuestro oficio (2008: 77).

Finalmente, la vivencia de la experiencia habilita a capitalizar progresivamente nuestra propia formación en el contexto escolar de la mano de un docente experimentado que nos inicie en el oficio y, por qué no, nos preste su identidad.

2.4 La práctica reflexiva en las residencias

¿Por qué hablamos de reflexionar en las residencias? Tal como argumentamos previamente, el residente vuelve a la escuela, a ese lugar que transitó como alumno y donde construyó su propia concepción de la tarea docente. Esta trama enraizada en sus creencias toma un protagonismo relevante a la hora de abordar su práctica y de llevar adelante la clase, muchas veces imprimiendo en su accionar la reproducción automática de su historia como alumno. Ante aquello que sucede en el aula, la primera interpretación que asalta la mente es la que proviene de su esquema mental, conformado por la red de concepciones previas que, a modo de filtro, orienta la interpretación de la realidad que observa. La introspección y el cuestionamiento de las creencias sustanciales permiten que el residente pueda tomar distancia del accionar en su aula y observar objetivamente, sin elaborar un juicio impensado. Desarrollar la práctica reflexiva brinda oportunidad a residentes y docentes a reconocer en los filtros las creencias que orientan sus interpretaciones. La posibilidad de dar un significado distinto a una situación que es interpretada siempre desde la misma perspectiva abre camino para un accionar diferente. "Este movimiento de pensamiento reestructura nuestra manera de pensar y genera un cambio en la perspectiva interpretativa, generando la capacidad de reflexión crítica" (Larrivee 2000: 306, traducción propia). La práctica reflexiva brinda al residente la oportunidad de detener su reacción ante situaciones en las que acude a su repositorio de respuestas irreflexivas, y preguntarse acerca de otras opciones posibles para accionar.

Por otra parte, Edelstein argumenta que la mirada homogeneizadora y normativa de la escuela ha plasmado una tradición académica en el aula, y que esta mirada no permite percibir la realidad del contexto. Si bien la reflexividad docente resuena en el ámbito educativo cada vez más fuerte con el paso del tiempo, es necesario detenernos en el por qué y el cómo.

> El problema ya no se plantea en términos de si los profesores reflexionan o no sobre sus prácticas ya que de alguna manera pareciera que lo hacen, sino en explicitar el contenido y los modos de incursionar en tal reflexión, que es lo que resulta indicativo del tipo de racionalidad que orienta esta práctica y por tanto los procesos de cambio orientados desde las mismas (2002: 478).

Las competencias del siglo XXI requieren de profesionales docentes "autónomos, críticos, reflexivos […] con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre" (Chacón Corzo 2008: 278). Diker y Terigi (1997) afirman que la formación docente inicial no prepara para el contexto de la realidad escolar, así como Perrenoud (2004) afirma que no es posible cubrir todos los aspectos relacionados con la práctica docente en la formación inicial. Es por ello que la formación docente hoy en día está atravesada por la complejidad del contexto escolar, y requiere de la reflexión sobre distintos aspectos que atraviesan la práctica, y con diferentes niveles de pensamiento. La práctica docente es una red de aspectos técnicos, personales y profesionales que se conectan en forma sistémica, a la que es necesario abordar en un modelo tridimensional, sin desgajar ni aislar los diferentes aspectos constitutivos. A criterio de Vázquez-Bernal, Jiménez-Pérez y Mellado-Jiménez:

> Las investigaciones del pensamiento del profesor están asumiendo un enfoque más dialéctico. En ellas, la relación teoría-práctica se ve de un modo interactivo: la acción pedagógica es orientada por las propias construcciones teóricas e influenciada y modificada por acontecimientos prácticos (Imbernón, 2002), reclamándose trabajos de investigación que se contextualicen, tanto en la formación inicial (Gallego et al., 2004), como en ejercicio del profesorado (2007: 380).

Atendiendo a estas consideraciones, la práctica docente puede visualizarse como un entramado que debe ser estudiado en la complejidad de su composición en contexto, y no en la separación y análisis individual de los aspectos que la componen. Reflexionar brinda la posibilidad de comprender el fenómeno de la práctica y construir una nueva mirada de dicho fenómeno. "Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único" (Schön 1998: 72). Entender que no dependemos exclusivamente de los conocimientos concebidos en el campo del saber teórico es fundamental para considerar la reflexión como generadora de posibles aprendizajes. Tal es el caso relatado por Rancière en su obra *El maestro ignorante*. Joseph Jacotot, docente experimentado, reflexiona sobre su experiencia de enseñar algo que ni él mismo sabía:

> Hasta ese momento, había creído lo que creían todos los profesores concienzudos: que gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia. Sabía como ellos que no se trataba de atiborrar a los alumnos de conocimientos, ni de hacérselos repetir como loros, pero sabía también que es necesario evitar esos caminos del azar

> donde se pierden los espíritus todavía incapaces de distinguir lo esencial de lo accesorio y el principio de la consecuencia (2003: 6).

En el ámbito específico de la residencia la reflexión ocupa, según nuestra consideración, un lugar fundamental. Como ya hemos referido, la complejidad de la situación de clase, en la que se generan tensiones de diferente índole, precisa de una herramienta que facilite la formulación de preguntas reflexivas, que conduzcan a la construcción de conocimiento. Una de las herramientas propuestas para invocar a la superficie el pensamiento del profesor es el uso de las narrativas, ubicadas en el lugar de "objeto de indagación", tal como plantea Edelstein:

> Lo que efectivamente se advierte como una vacancia es la apertura a espacios que habiliten procesos reflexivos que coloquen como objeto de indagación a estas prácticas. Esto significa dar visibilidad a la propia experiencia capitalizando el recorrido formativo a partir de colocarlo como objeto de reflexión en una doble lectura: a) desde el aprendizaje, apelando a procesos metacognitivos, a memorias de experiencia y relatos de formación y b) en lo relativo a la enseñanza, desde narrativas meta-analíticas. Narrativas que desafían a los formadores a transparentar, hacer explícita las relaciones fundantes entre acciones, decisiones y supuestos nucleares de sus propuestas y las particulares formas de manifestación de las mismas en situaciones concretas. Probablemente, esto constituya un desafío central en términos de habilitar la deconstrucción de modelos internalizados lo que no es posible sin que medie respecto de los mismos una necesaria objetivación, una posición de reflexividad crítica. (2015: 7)

El uso de las narrativas insta al docente en formación a plasmar en la escritura lo que sucede en las prácticas de enseñanza. Si bien el residente decide qué registrar de su experiencia, esta herramienta "posibilita el acceso al mundo personal de los docentes y la explicitación de los dilemas de la práctica" (Costa, Ornique y Peire 2014: 92).

Como complemento de estas consideraciones, y a propósito del aprendizaje en el marco de la cognición situada, resumimos el potencial de la práctica reflexiva en las residencias en las palabras de Anijovich y Cappelletti cuando afirman que:

> El foco está puesto en asistir al estudiante para pasar de ser un principiante a un experto más capaz e independiente una persona que aprenda a usar sus conocimientos su intuición y una comprensión potente para resolver problemas esto requiere experiencias auténticas con oportunidades para explorar ideas proponer nuevas conceptualización es involucrarse en actividades que lo lleven a aprender (2014: 19).

Un marco de reflexión orienta a que los residentes puedan, en primera instancia, verbalizar sus marcos de referencia. Traer "a la superficie" sus creencias y sus experiencias los pone en disponibilidad para ser interpelados. Movilizar sus saberes y esquemas mentales y desnaturalizar la mirada estereotipada de la clase es un buen comienzo para la construcción de saberes de la práctica.

Universidad de San Andrés

Para resumir, en este capítulo exploramos los conceptos que consideramos fundamentales para la presente investigación. En un primer momento, describimos la formación docente inicial y caracterizamos a la residencia como un potente dispositivo para la formación docente y la socialización en la profesión. Además, profundizamos en los debates que analizan las tensiones que habitan las prácticas docentes. En un segundo momento, intentamos comprender cómo la teoría y la práctica entran en diálogo en la residencia como dispositivo de formación, la influencia que la biografía escolar y los modelos mentales tienen en las decisiones que toma el estudiante-docente, y descifrar los misterios del oficio de enseñar. Por último, abordamos brevemente la práctica reflexiva en el contexto de la residencia y destacamos la relevancia que el paradigma reflexivo adquiere en la práctica docente hoy en día.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 3

LA TRASTIENDA DE LA INVESTIGACIÓN ACERCA DE LA REFLEXIÓN DOCENTE

En este capítulo, nos detenemos a considerar las cuestiones referidas a las decisiones metodológicas. Pretendemos recuperar el camino recorrido para la construcción de la estrategia de investigación, así como dar cuenta del diseño para el presente estudio. También describimos los diarios de reflexión que fueron objeto de análisis y, para finalizar, brindamos un bosquejo de la estructura del análisis de los datos recogidos.

3.1 Estrategia de investigación

En pos de dar respuesta a nuestros objetivos de investigación, el presente estudio fue abordado con un enfoque metodológico de tipo cualitativo. El objetivo planteado estuvo orientado a caracterizar y analizar un fenómeno que se da en el ambiente cotidiano de los participantes (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010) y que considera la óptica de los involucrados. Una metodología cualitativa aborda un tipo de indagación en la que:

> Se intenta describir o explicar un proceso, donde la generación, emergencia y cambio sean aspectos centrales para la comprensión del tema a investigar; los estudios en los cuales el "lenguaje" sea una parte constitutiva central del objetivo; y los análisis donde la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forme parte del tema a investigar. Totalidad, tiempo, interacción, interconexión, son ideas propias de las metodologías cualitativas (Sautu 2005: 32)

Este tipo de estudio explora fenómenos para conocerlos en profundidad, describirlos e interpretarlos, y están guiados por preguntas que orientan la investigación (Denzin y Lincoln, 2005) que son específicas del recorte de la realidad que se investiga. En el transcurso de la investigación, la "acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien "circular" y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular" (Hernández Sampieri *et. al.* 2010: 7). Esto da cuenta de la complejidad del quehacer de la investigación cualitativa. Desde la perspectiva de Denzin y Lincoln (*op.*

cit.), el investigador cualitativo es un *bricoleur* o *quilt maker* que toma decisiones estratégicas utilizando herramientas metodológicas de análisis e interpretación a su alcance según la orientación de la investigación. Para recuperar la traza de las decisiones tomadas, nos referimos en primer lugar a la selección del caso de estudio y, a continuación, a los diarios de formación como documentos de análisis de las reflexiones.

3.2 El caso del Espacio de la Práctica Docente de un Instituto de Formación Docente

Teniendo en cuenta que el plan de estudios de los Institutos de Profesorado es diferente según el distrito donde se encuentre, se optó por realizar la búsqueda en Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires, de cátedras de Espacio de la Práctica Docente III o IV que propongan la implementación de la práctica reflexiva y que utilicen diarios de clase en el espacio de la residencia. El caso seleccionado para la presente investigación fue un Instituto Superior de Formación Docente en el que los docentes de sus ocho carreras de profesorado proponen espacios de reflexión, y algunos proponen diarios de formación como herramienta para reflexionar en las prácticas docentes y residencias. Se realizó un proceso de indagación previo a la definición de este Instituto como campo de estudio para verificar que las condiciones mencionadas se cumplieran.[6]

En relación a la definición del estudio de caso, fue relevante enfocar la mirada hacia los Espacios de la Práctica Docente del Instituto seleccionado por plantearse como un campo fértil para el abordaje de nuestro objetivo de investigación. Estimamos este

Universidad de SanAndrés

[6] El proceso de indagación previa se cumplió en distintos pasos:

I. Se recabó información a través del análisis de las planificaciones de las cátedras en una instancia previa a la elaboración de la tesis, en el marco de la materia "Metodología de la Investigación Cualitativa", cursada en el plan de estudios de la Maestría en Educación (ver Anexo 1). Si bien el Diseño Curricular presenta a la reflexión como una de las prácticas que contribuyen a la construcción de conocimiento en la formación docente, se consideró pertinente investigar a través de la lectura de fuentes primarias si los docentes del mencionado espacio curricular proponen incorporar la práctica reflexiva. Los resultados mostraron que todos los docentes de las cátedras de Práctica Docente incorporan, desde sus intenciones, la práctica reflexiva como parte de la propuesta para la cátedra.

II. Se realizó una encuesta al grupo de docentes a cargo del mencionado Espacio: se relevó información acerca del tipo de dispositivo de acompañamiento que se implementa en las prácticas y residencias, con el objetivo de identificar las cátedras de las carreras en las que se utilizan los diarios de formación como dispositivo. Se preguntó acerca del uso de cuatro dispositivos: diarios de formación, portafolios, prácticas simuladas y ateneos. El resultado de la encuesta arrojó el dato que el diario de formación resultó ser la herramienta de acompañamiento de las residencias más utilizada por la mayoría de los profesores: siete de las ocho carreras.

III. Para contar con la colaboración de los estudiantes en el estudio se realizó la presentación de los propósitos de la investigación antes del inicio de la residencia a los estudiantes de cinco de las siete carreras, dado que no se logró contar con la disposición de algunos docentes para formar parte efectiva del estudio.

caso interesante en sí mismo como objeto de estudio considerando su potencialidad de análisis dada la característica de estudio instrumental. Stake plantea que el estudio de caso es instrumental, "si un caso en particular es examinado para ampliar la visión sobre un tema o realizar una generalización" (2005: 445, traducción propia). En este sentido, "el interés se centra en un problema conceptual o empírico más amplio que el caso puede iluminar" (Kazez 2009: 5). Este estudio de caso pretende profundizar en el análisis de la implementación de la práctica reflexiva a través del uso de diarios de clase, para ampliar la comprensión del fenómeno investigado.

El Instituto se ubica en la zona céntrica de una localidad en el Sur del conurbano bonaerense, y pertenece a una unidad académica que consta además de Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario. Sumado a esta oferta académica, el Nivel Superior articula con universidades para brindar oportunidad a los estudiantes de continuar con estudios de grado a través de la implementación articulación con Ciclos de Licenciatura de diversas universidades. El Instituto abarca una población de nivel socioeconómico medio bajo y contó con un total de 802 estudiantes y 184 docentes en el ciclo lectivo 2018, año en el que se realizó la recolección del material.

3.3 Los diarios de formación como documento de análisis

Universidad de San Andrés

El estudio se enfocó en el Espacio de la Construcción de la Práctica Docente III[7]. Los diarios que los residentes redactan desde el inicio hasta la finalización de su residencia constituyeron las fuentes primarias de nuestra recolección de datos.[8] Cabe destacar que de todos los estudiantes consultados, un número reducido brindó su autorización para compartir su diario de clase como material para la investigación.

Tal como observamos en el cuadro 1, de la cantidad de estudiantes inscriptos en el Espacio de la Práctica Docente en cada carrera, solo un grupo restringido accedió a

[7] En esta materia, los estudiantes observan clases en el transcurso del primer cuatrimestre y realizan su primera experiencia de prácticas docentes en pareja pedagógica en el segundo cuatrimestre. Esto implica que son asignados en pares a un mismo curso. Para realizar las prácticas, planifican las clases en conjunto y luego realizan la experiencia de enseñar por turno, según las indicaciones de sus docentes. Si bien la planificación y el dictado de clases es colaborativo, cada estudiante escribe su propio diario de formación en forma individual.

[8] Al realizar una primera lectura de los diarios recolectados en primera instancia se observó que en dos de las cinco carreras los materiales recogidos no respondían al formato de un diario de clase, desde la perspectiva de un documento con entradas de relatos frecuentes y sistemáticas. En estos casos, el material era un breve relato que se realizó al finalizar la residencia. Al consultar a las profesoras por el tipo de producción, refirieron que en sus cátedras el diario consistía en una única entrada a manera de autoevaluación al final de la residencia, dado que las alumnas no contaban con tiempo suficiente para escribir en su diario al finalizar cada clase. Es así que optamos por no incluir los diarios de esas dos carreras.

ceder su diario de clase: 3 de 15 estudiantes en la carrera de Inglés, 2 de 6 estudiantes en Biología y 3 de 9 estudiantes en Matemática.

Cuadro 1: cantidad de cursantes por cátedra y de diarios recogidos

Carrera	cantidad de estudiantes	cantidad de diarios
Inglés	15	3
Biología	6	2
Matemática	9	3

En resumen, se realizó una muestra intencional de selección exhaustiva de todos los estudiantes que dieron su autorización para analizar los diarios, quedando la muestra conformada por ocho diarios recogidos de tres carreras de profesorado: Biología, Matemática e Inglés. Al ser la presente investigación un estudio de caso, no se intenta generalizar a partir de los hallazgos sino que se pretende comprender cómo los diarios de formación abonan a la construcción de la competencia reflexiva. Vasilachis de Giladino destaca el interés por "la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos" (2006: 29)

Para mantener a resguardo la identidad de los residentes que dieron su autorización para ser parte del estudio, se identificaron los diarios con letras. A, B y C corresponden a diarios de estudiantes del profesorado de Inglés; la carrera de Biología está representada por los diarios de D y E mientras que los diarios F, G y H corresponden al profesorado de Matemática.

3.4 Descripción de los diarios de formación

En este apartado caracterizamos los diarios que conforman nuestro material de análisis. Los ocho diarios están estructurados con una entrada por clase dictada. Los residentes narran su experiencia luego de haber dictado su clase, haciendo referencia a lo que consideren relevante. Los residentes de la carrera de Matemática registraron las entradas en sus diarios en formato digital y enviaron a su tutora de residencia la entrada

de cada clase por correo electrónico, luego la profesora realizó comentarios en el mismo archivo. En la figura 2 encontramos un ejemplo de un diario de esta carrera. Al finalizar la residencia la tutora de residencia brindó una guía de autoevaluación y reflexión para que los residentes realicen un análisis de su práctica en forma global (ver anexo 2), el cual incluyeron como cierre de su diario de formación de ese año.

Figura 2 Ejemplo de diario de clase de la carrera de Matemática

su origen y un punto perteneciente a ella e indicando su sentido y dirección. Luego tomé el transportador y expliqué de qué manera utilizaríamos la escala, a modo de convención se trabajaría con los valores indicados en la escala inferior leyendo los mismos de derecha a izquierda en sentido anti horario, es decir, contrario a las agujas del reloj. Una vez que tomé la medida de un ángulo de 45º definí ángulo y especifiqué que el plano quedaba dividido en dos ángulos, uno convexo (que era el del 45º) y otro cóncavo. Finalizada dicha explicación les pedí que copien lo trabajado en el pizarrón en sus carpetas poniendo de título "Ángulos: construcción y clasificación". Mientras copiaban yo recorría el salón haciendo entrega de la primera fotocopia donde figuraba la definición de ángulo y algunas letras griegas que utilizaríamos para nombrarlos. Luego de darles unos minutos para el copiado procedí a borrar la pizarra y comencé a hablar de la clasificación de ángulos convexos. Apenas comencé por explicar el ángulo nulo un alumno se adelantó y empezó a nombrar los tipos de ángulos restantes. Si bien esta anticipación no la había previsto era consciente de que al tratarse de un repaso era lógico que algún estudiante se adelantara y hasta incluso recordara determinada nomenclatura. De todos modos continué con la explicación con total normalidad ya que no todos los estudiantes se encontraban en su misma posición. La explicación me habrá llevado unos veinte minutos. Finalizada la misma les hice entrega a los alumnos de dos fotocopias, en la primera figuraba un cuadro con la clasificación trabajada en clase y en la segunda un tangram donde debían clasificar a los ángulos señalados según su amplitud. Les pedí que peguen todas las fotocopias en sus respectivas carpetas y a continuación leí en voz alta el enunciado. También les aclaré que podían trabajar con el compañero y que les daría unos minutos para resolver ya que luego haríamos la puesta en común en el pizarrón. Mientras recorría el aula surgieron distintas anticipaciones por parte de los alumnos, algunas de ellas las había previsto como la pregunta de si podían medir con transportador los ángulos o que cada vez que el ángulo apareciera marcado con un cuadrado era un ángulo recto. Hubo una anticipación que no tuve en cuenta y que de alguna manera me hizo ver que había cometido un error en la fotocopia. Resulta ser que un estudiante medía cada ángulo con transportador y en uno de los ángulos que figuraba como recto cuando lo fue a medir su amplitud difería de 90º. Esto sucedía porque la fotocopia era de una foto que yo tomé en forma inclinada con el teléfono celular por lo tanto tuve que aclarar este malentendido con el estudiante y me acerqué a su banco y lo alenté por su interpretación y por la inquietud que manifestó ya que fue el único que se detuvo a pensarlo porque los demás al ver el cuadrado directamente lo tomaron como ángulo recto. Realmente en ese momento entendí que dar clase no consiste solamente en enseñar sino también en aprender, ese alumno me estaba dando una gran enseñanza, algo que tan desapercibido pasó para el resto en él llamó la atención y para mí fue una alerta de que no me tenía que volver a suceder. Cuando llegó el momento de hacer la puesta en común distintos alumnos quisieron pasar al frente, parecía una batalla por ver quién pasaba primero e incluso cuando terminaban de indicar la respuesta en la pizarra junto a cada ángulo (ya que previamente dibujé el tangram en un tamaño grande) todos querían asegurarse que tomara nota de que estaban participando por lo que ahí pude observar que lo dialogado al principio de la clase en cuanto a los criterios de evaluación había quedado muy claro. Por dicho motivo apunté en mí listado a aquellos que se animaron a pasar al frente con el fin de promover la participación de otros estudiantes en la clase siguiente. La corrección se llevó a cabo en forma oral y de los diez ángulos solamente uno estaba clasificado de forma incorrecta por lo que tuve oportunidad de trabajar por primera vez con el error. Entre todos los compañeros validaron las respuestas y trataron de ayudar a su compañero para que pueda por sí solo encontrar la respuesta correcta.

Finalizada dicha actividad procedí a dictarles una consigna donde se les pedía completar un cuadro con la clasificación según la amplitud y construir con los instrumentos de geometría los ángulos indicados. Para ello copié un cuadro en el pizarrón y les pregunté si todos habían llevado los instrumentos de Geometría tal como su docente se los había pedido vía el cuaderno de comunicaciones la clase anterior. Alrededor de unos diez alumnos no contaban con dichos instrumentos y debido a que esto era algo posible de suceder intervine pidiéndoles que compartan un transportador y regla por pupitre y que aquellos que fueran dos compañeros sin instrumentos yo les prestara lo que les faltara con la aclaración de que me lo devuelvan en condiciones al finalizar la clase. Por último les dije que las construcciones debían realizarlas en los minutos que quedaban de la segunda hora ya que me las llevaría para corregir a mi casa y esto formaría parte de la evaluación

Informe de la residencia

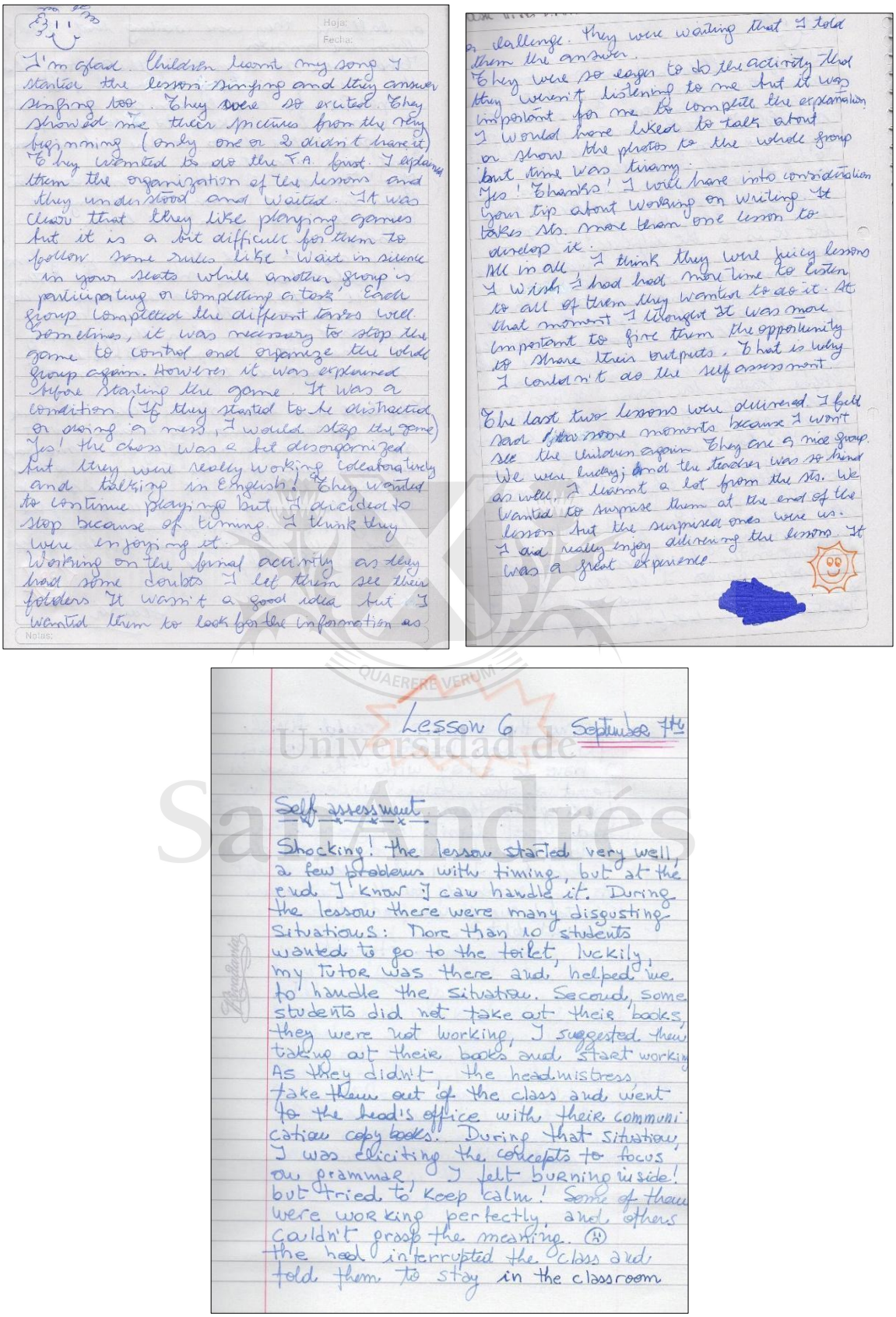
Colegio: [redacted]
Curso: [redacted]
Docente orientador: [redacted]
Alumna: [redacted]

CLASE Nº1
Fecha: Viernes 28 de Septiembre del 2018 – de 9.40 a 11.40 hs

Unos minutos antes de que finalice el recreo llegué a la institución. Como es habitual me recibieron muy amablemente las porteras e incluso me hicieron pasar a la preceptoría y tomar asiento ya que me vieron cargada con los instrumentos de Geometría. La docente orientadora llegó justo cuando estaba por sonar el timbre que indicaba la finalización del recreo. Unos minutos después ingresamos al aula. Los alumnos ya se encontraban ubicados en sus correspondientes lugares. La docente a modo de introducción les dijo a los estudiantes que a partir de dicha clase yo estaría ocupando su lugar mientras que ella tomaría asiento en el fondo para observar mis clases. También les pidió que se comporten adecuadamente ya que no quería llegar al punto de tener que intervenir mis clases. Una vez hechas estas aclaraciones me posicioné al frente en el medio para que todos pudieran verme y escucharme atentamente ya que era importante que me presente y les comente a los alumnos de qué manera iría a evaluarlos. En primer lugar les dije mi nombre, qué año me encontraba cursando del profesorado de Matemática, en qué consistía la práctica de este año y que sería su profesora durante ocho clases consecutivas a partir de la fecha. En segundo lugar mencioné los cuatro criterios de evaluación que consideraba aptos para interpretar el funcionamiento del aula y para conocer la evolución en cada uno de ellos sobre su aprendizaje. Estos criterios son: la asistencia a clase (donde les aclaré que durante todas las clases tomaré lista y llegado el caso que falten a alguna clase deben pedirle a sus compañeros lo que hayamos visto), la participación en clase (aclarando que con participación no se entiende levantar la mano y contestar correctamente cada pregunta que yo haga sino que participar consiste en intentarlo, en arriesgarse, en acertar algunas veces y equivocarse en otras, es decir, lo esencial para mi es que ellos puedan validar las respuestas del otro y justificar sus propios pensamientos, que sean capaces de trabajar con el error y que se animen a contestar más allá de si la respuesta es la indicada, y también que puedan pasar al frente al pizarrón a realizar algún ejercicio), la entrega de tareas en tiempo y forma, es decir, cuando yo les pida que me entreguen una tarea para llevármela a mi casa a corregir deben entregarla en el momento pedido y respetando la consigna dada, y finalmente el cuarto criterio consiste en un trabajo práctico a carpeta abierta y a resolver con el compañero de banco. Me encargué de especificarles que dicho trabajo está previsto para el final de mi residencia por lo tanto abarcaría todos los temas que veamos y al ser a carpeta abierta resulta relevante que tengan sus carpetas al día, con cada fotocopia que les vaya entregando, cada tarea hecha y cada consigna y definiciones copiadas como corresponde. La presentación me llevó alrededor de quince minutos. En ese momento pude detectar que los alumnos me prestaron atención ya que no sólo se manifestaron silenciosos sino que también me seguían con la mirada.

A continuación para dar inicio a la clase les dije que haríamos en el pizarrón un breve repaso del tema "Ángulos" y les pregunté si recordaban algo sobre este tema. Si bien encabecé la clase de un modo meramente conductista lo creía necesario ya que estaba más que segura que era un tema que la mayoría de los estudiantes habían visto con anterioridad en la escuela primaria por lo que necesitaba partir de dicho repaso para confirmar el diagnóstico establecido desde un principio en cuanto a los contenidos previos del alumnado. Cuando me dirigí hacia el pizarrón me encontré con un dibujo que ocupaba la totalidad del pizarrón y al intentar borrarlo comprobé lo que empezaba a presentir, estaba hecho con fibrón indeleble por lo tanto el borrador que yo había llevado conmigo no me serviría para borrarlo. Uno de los alumnos me dijo que con alcohol salía y sin necesidad de que se lo pida él mismo se ofreció a ir a preceptoría para buscar un alcohol. Apenas me lo trajo le agradecí y con un pañuelo pude borrar todo el dibujo y comenzar con la explicación. Para ello tomé la regla y tracé una semirrecta (no horizontal) nombrando

Figura 3. Ejemplo de diario de clase de la carrera de Inglés



Hoja:
Fecha:

I'm glad children learnt my song. I started the lesson singing and they answer singing too. They were so excited. They showed me their pictures from the very beginning (only one or 2 didn't have it). They wanted to do the T.A. first. I explained them the organization of the lessons and they understood and waited. It was clear that they like playing games but it is a bit difficult for them to follow some rules like 'wait in silence in your seats while another group is participating or completing a task'. Each group completed the different tasks well. Sometimes, it was necessary to stop the game to control and organize the whole group again. However it was explained before starting the game. It was a condition. (If they started to be distracted or doing a mess, I would stop the game) Yes! the class was a bit disorganized but they were really working collaboratively and talking in English. They wanted to continue playing but I decided to stop because of timing. I think they were enjoying it.
Working on the final activity as they had some doubts I let them see their folders. It wasn't a good idea but I wanted them to look for the information as

Notas:

a challenge. They were waiting that I told them the answer.
They were so eager to do the activity that they weren't listening to me but it was important for me to complete the explanation. I would have liked to talk about or show the photos to the whole group but time was tiring.
Yes! Thanks! I will have into consideration your tip about working on writing. It takes Sts. more than one lesson to develop it.
All in all, I think they were juicy lessons. I wish I had had more time to listen to all of them they wanted to do it. At that moment I thought it was more important to give them the opportunity to share their outputs. That is why I couldn't do the self assessment.

The last two lessons were delivered. I felt nervous some moments because I won't see the children again. They are a nice group. We were lucky; and the teacher was so kind as well. I learnt a lot from the Sts. We wanted to surprise them at the end of the lesson but the surprised ones were us.
I did really enjoy delivering the lessons. It was a great experience.

Lesson 6 September 7th

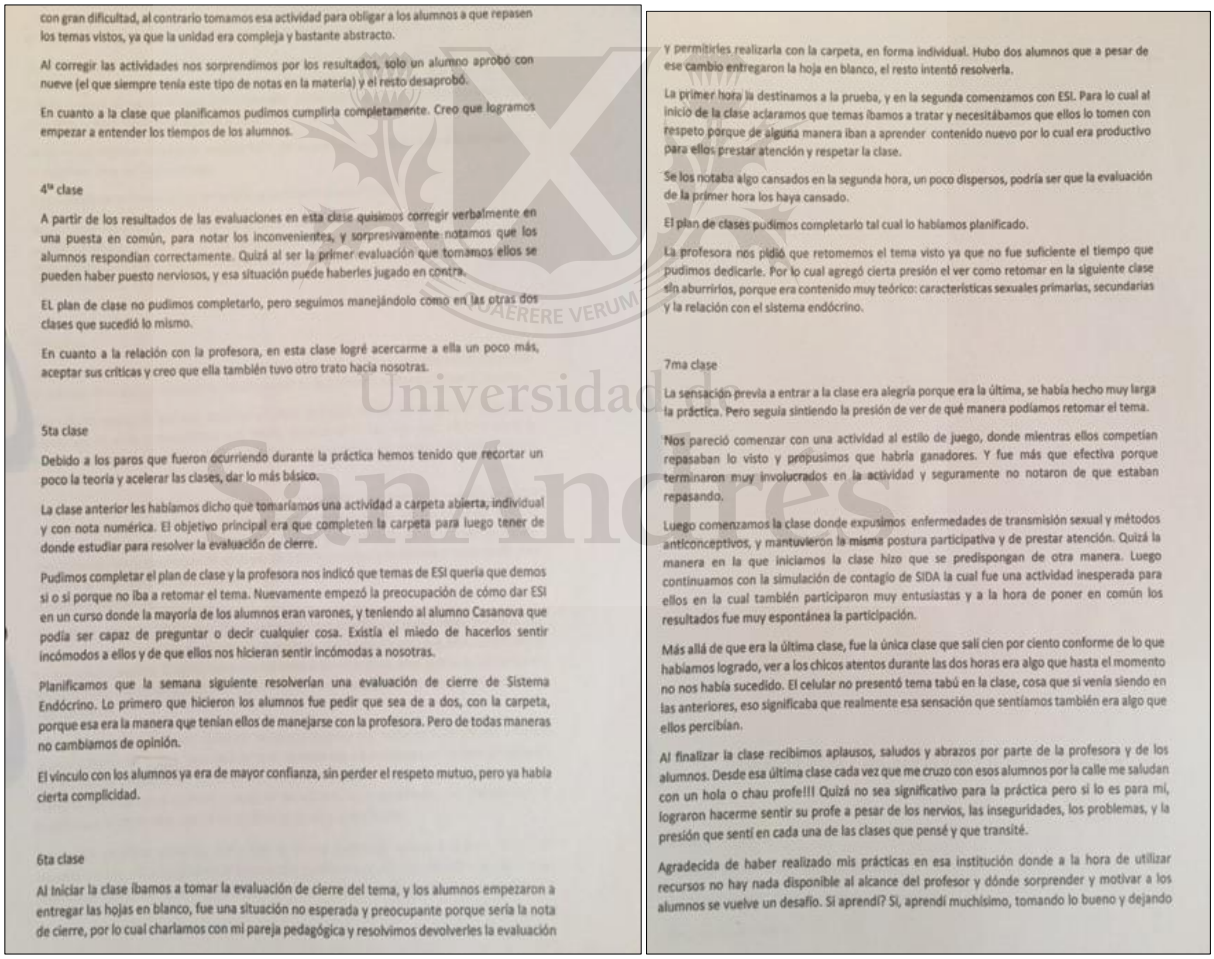
Self assessment

Shocking! the lesson started very well, a few problems with timing, but at the end I know I can handle it. During the lesson there were many disgusting situations: More than 10 students wanted to go to the toilet, luckily, my tutor was there and helped me to handle the situation. Second, some students did not take out their books, they were not working, I suggested them taking out their books and start working. As they didn't the headmistress take them out of the class and went to the head's office with their communication copy books. During that situation, I was eliciting the concepts to focus on grammar, I felt burning inside! but tried to keep calm! Some of them were working perfectly and others couldn't grasp the meaning. ☹
the head interrupted the class and told them to stay in the classroom

QUAERERE VERUM
Universidad de San Andrés

Los diarios de la carrera de Inglés se compilaron en un cuaderno del residente, y se confeccionaron en inglés. Al finalizar cada clase, el residente registró sus experiencias de clase. En el caso de que su tutora de residencia hubiere estado presente y haya registrado alguna pregunta de reflexión por escrito en el informe de retroalimentación brindado, el residente responde a las preguntas de su tutora en la narración del diario. En la figura 3 vemos un ejemplo de los diarios de la carrera de inglés. Al finalizar la residencia la tutora envió una guía de preguntas para que los residentes realicen una autoevaluación global como cierre de su diario de formación (ver anexo 3), tal como en la carrera de Matemática.

Figura 4 Ejemplo de diario de clase de la carrera de Biología



con gran dificultad, al contrario tomamos esa actividad para obligar a los alumnos a que repasen los temas vistos, ya que la unidad era compleja y bastante abstracto.

Al corregir las actividades nos sorprendimos por los resultados, solo un alumno aprobó con nueve (el que siempre tenía este tipo de notas en la materia) y el resto desaprobó.

En cuanto a la clase que planificamos pudimos cumplirla completamente. Creo que logramos empezar a entender los tiempos de los alumnos.

4ª clase

A partir de los resultados de las evaluaciones en esta clase quisimos corregir verbalmente en una puesta en común, para notar los inconvenientes, y sorpresivamente notamos que los alumnos respondían correctamente. Quizá al ser la primer evaluación que tomamos ellos se pueden haber puesto nerviosos, y esa situación puede haberles jugado en contra.

EL plan de clase no pudimos completarlo, pero seguimos manejándolo como en las otras dos clases que sucedió lo mismo.

En cuanto a la relación con la profesora, en esta clase logré acercarme a ella un poco más, aceptar sus críticas y creo que ella también tuvo otro trato hacia nosotras.

5ta clase

Debido a los paros que fueron ocurriendo durante la práctica hemos tenido que recortar un poco la teoría y acelerar las clases, dar lo más básico.

La clase anterior les habíamos dicho que tomaríamos una actividad a carpeta abierta, individual y con nota numérica. El objetivo principal era que completen la carpeta para luego tener de donde estudiar para resolver la evaluación de cierre.

Pudimos completar el plan de clase y la profesora nos indicó que temas de ESI quería que demos si o si porque no iba a retomar el tema. Nuevamente empezó la preocupación de cómo dar ESI en un curso donde la mayoría de los alumnos eran varones, y teniendo al alumno Casanova que podía ser capaz de preguntar o decir cualquier cosa. Existía el miedo de hacerlos sentir incómodos a ellos y de que ellos nos hicieran sentir incómodas a nosotras.

Planificamos que la semana siguiente resolverían una evaluación de cierre de Sistema Endócrino. Lo primero que hicieron los alumnos fue pedir que sea de a dos, con la carpeta, porque esa era la manera que tenían ellos de manejarse con la profesora. Pero de todas maneras no cambiamos de opinión.

El vínculo con los alumnos ya era de mayor confianza, sin perder el respeto mutuo, pero ya había cierta complicidad.

6ta clase

Al iniciar la clase íbamos a tomar la evaluación de cierre del tema, y los alumnos empezaron a entregar las hojas en blanco, fue una situación no esperada y preocupante porque sería la nota de cierre, por lo cual charlamos con mi pareja pedagógica y resolvimos devolverles la evaluación y permitirles realizarla con la carpeta, en forma individual. Hubo dos alumnos que a pesar de ese cambio entregaron la hoja en blanco, el resto intentó resolverla.

La primer hora la destinamos a la prueba, y en la segunda comenzamos con ESI. Para lo cual al inicio de la clase aclaramos que temas íbamos a tratar y necesitábamos que ellos lo tomen con respeto porque de alguna manera iban a aprender contenido nuevo por lo cual era productivo para ellos prestar atención y respetar la clase.

Se los notaba algo cansados en la segunda hora, un poco dispersos, podría ser que la evaluación de la primer hora los haya cansado.

El plan de clases pudimos completarlo tal cual lo habíamos planificado.

La profesora nos pidió que retomemos el tema visto ya que no fue suficiente el tiempo que pudimos dedicarle. Por lo cual agregó cierta presión el ver como retomar en la siguiente clase sin aburrirlos, porque era contenido muy teórico: características sexuales primarias, secundarias y la relación con el sistema endócrino.

7ma clase

La sensación previa a entrar a la clase era alegría porque era la última, se había hecho muy larga la práctica. Pero seguía sintiendo la presión de ver de qué manera podíamos retomar el tema.

Nos pareció comenzar con una actividad al estilo de juego, donde mientras ellos competían repasaban lo visto y propusimos que habría ganadores. Y fue más que efectiva porque terminaron muy involucrados en la actividad y seguramente no notaron de que estaban repasando.

Luego comenzamos la clase donde expusimos enfermedades de transmisión sexual y métodos anticonceptivos, y mantuvieron la misma postura participativa y de prestar atención. Quizá la manera en la que iniciamos la clase hizo que se predispongan de otra manera. Luego continuamos con la simulación de contagio de SIDA la cual fue una actividad inesperada para ellos en la cual también participaron muy entusiastas y a la hora de poner en común los resultados fue muy espontánea la participación.

Más allá de que era la última clase, fue la única clase que salí cien por ciento conforme de lo que habíamos logrado, ver a los chicos atentos durante las dos horas era algo que hasta el momento no nos había sucedido. El celular no presentó tema tabú en la clase, cosa que si venía siendo en las anteriores, eso significaba que realmente esa sensación que sentíamos también era algo que ellos percibían.

Al finalizar la clase recibimos aplausos, saludos y abrazos por parte de la profesora y de los alumnos. Desde esa última clase cada vez que me cruzo con esos alumnos por la calle me saludan con un hola o chau profe!!! Quizá no sea significativo para la práctica pero si lo es para mi, lograron hacerme sentir su profe a pesar de los nervios, las inseguridades, los problemas, y la presión que sentí en cada una de las clases que pensé y que transité.

Agradecida de haber realizado mis prácticas en esa institución donde a la hora de utilizar recursos no hay nada disponible al alcance del profesor y dónde sorprender y motivar a los alumnos se vuelve un desafío. Si aprendí? Si, aprendí muchísimo, tomando lo bueno y dejando

En el caso de los diarios de Biología, la tutora de residencia indicó registrar sus experiencias en un archivo digital, luego de cada clase. Algunas veces, el residente incluyó un breve resumen de su planificación al inicio de la entrada, mientras que otros

no lo hicieron. En la figura 4 vemos un ejemplo. En esta carrera, los alumnos no acostumbran a realizar un informe final de cierre de residencia.

3.5 Estrategias de análisis

Para recuperar los temas que los estudiantes abordaron, realizamos una primera lectura de los diarios con el objetivo de familiarizarnos con el estilo de escritura de cada estudiante-docente. Se realizó luego una lectura de *libre flujo* (Hernández Sampieri *et. al.*, 2010) y se registró una primera categorización de los temas sobre los cuales reflexionan los residentes, utilizando como marco las categorías presentes en la literatura (Chacón Corzo, 2008; Anijovich y Cappelletti, 2011; Mellado Jiménez y Bermejo Garcia, 1995; Semmoloni, 2018). Se identificaron segmentos, oraciones y frases que evocan aspectos puntuales de las preocupaciones de los estudiantes, generando así un primer listado de categorías. Cada una fue identificada con un código numérico para facilitar el proceso. Esta primera codificación descriptiva, y su correspondiente memo teórico (ver anexo 4), nos orientó a captar los aspectos relevantes de los datos a analizar o, en otras palabras, a encontrar segmentos significativos relacionados con nuestros objetivos de investigación (Hammersley y Atkinson, 1994). En el transcurso de la lectura, surgieron nuevas categorías, lo que nos llevó a revisar la clasificación de material ya codificado, por si hubiere surgido superposición en la numeración de los códigos, en respuesta a la necesidad de un proceso recurrente. Al finalizar la codificación descriptiva procedimos a la codificación teórica (Strauss y Corbin, 2002) (ver Anexo 5). Analizamos las propiedades de las categorías descriptivas para agruparlas según se relacionan con conceptos abstractos, con la intención de movernos hacia un plano de conceptualización analítico. Siguiendo a Strauss y Corbin, “estas labores de abstraer, reducir y relacionar [...] nos lleva más allá de la descripción y nos pone en un análisis más conceptual” (73).

La categorización de las reflexiones en los diarios nos permitió bocetar un mapa de temas que surgen de los datos, al mismo tiempo que se establecieron relaciones entre las categorías asignadas en la codificación y conceptos teóricos, como primera aproximación al análisis. No obstante, decidimos estilizar la mirada de las categorías teóricas para vincularlas entre sí y con conceptos más abstractos que nos permitieran contemplar de manera más abarcativa los aspectos sobre los cuales los estudiantes-docentes reflexionan. Es así que procedimos a clasificar las categorías teóricas obtenidas

y las agrupamos en dos dimensiones; una de ellas refiere a la gestión de la enseñanza y el aprendizaje y la otra alude a la interpelación del estudiante-docente como sujeto docente en formación. La primera dimensión, incorpora reflexiones acerca de aspectos pedagógicos y didácticos de la clase así como la gestión de la práctica en el aula, mientras que la dimensión referida al posicionamiento docente nos permitió recuperar el pensamiento reflexivo de los residentes acerca de las vivencias en su rol como docente-estudiante entramado con la experiencia de la socialización en la posición docente. Sumado a esto, nos detuvimos también a mirar los dilemas y sentimientos que surgieron durante la residencia a propósito de transitar este período en la dualidad de percibirse a veces estudiante y, en otros momentos, profesor legítimo del curso (Davini 2002).

Para una mejor visualización de los campos a analizar, podemos observar el resumen en el cuadro 2:

Cuadro 2 Clasificación de categorías teóricas en dimensiones (elaboración propia)

Categorías teóricas	Dimensiones
Planificación de clase - El plan de clase como instrumento - Dominio del Contenido disciplinar - Teorías de aprendizaje en la práctica La gestión de la clase - Uso del tiempo - Micro-decisiones - Dominio del grupo clase	La gestión de la enseñanza y el aprendizaje
El sujeto en la posición de estudiante - vínculo con el tutor de prácticas y profesor orientador - la residencia cómo “trámite” El sujeto en la posición docente y su socialización profesional Los sentimientos y dilemas del estudiante-docente	Interpelación del estudiante-docente como sujeto docente en formación

QUAERERE VERUM Universidad de SanAndrés

Con respecto al análisis referido al nivel de reflexión de los residentes, se procedió a una nueva lectura de los diarios, con el foco puesto en este aspecto. Se identificaron segmentos representativos de los niveles según la categorización de Barbara Larrivee (2008) y se clasificaron según el nivel alcanzado. Luego del análisis de los niveles, se elaboraron algunas consideraciones en relación a las características de los diarios por carrera y el impacto que tiene el uso de la guía de reflexión final en los diarios de Matemática e Inglés y en los niveles de reflexión alcanzados.

En este capítulo, hemos descripto en detalle el proceso de investigación y las decisiones que se tomaron en el transcurso de su desarrollo. Se pretendió, de esta forma, contribuir a entender en mayor profundidad la reflexión sobre la práctica durante la formación docente inicial. En efecto, nuestro interés no radica en realizar afirmaciones que sean generalizables a la práctica docente en las residencias, sino en desgajar las dimensiones de la práctica reflexiva y comprender sus aristas y alcances.

QUAERERE VERUM
Universidad de
SanAndrés

CAPÍTULO 4

EL CONTENIDO DE LAS REFLEXIONES DE LOS RESIDENTES EN SUS DIARIOS DE CLASE

En el marco del propósito de esta investigación, orientada a indagar el uso del diario de formación en la construcción de la práctica reflexiva en la formación docente inicial, en el siguiente capítulo nos proponemos analizar las reflexiones que los residentes realizan sobre su práctica en sus diarios de formación durante el periodo de la residencia. Consistentemente con el primer objetivo específico, estudiamos en detalle cuales son los aspectos sobre los que los residentes reflexionan en sus diarios. El análisis se presentará en dos apartados, cada uno en referencia a las dimensiones que surgieron del análisis de las categorías teóricas presentadas en el capítulo anterior. La primera dimensión que abordamos es la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, organizado en el estudio pormenorizado de los ejes que se relacionan con este tema. Luego examinamos la dimensión referida a la interpelación del estudiante-docente como sujeto docente en formación, y desarrollamos en detalle los focos que refieren a esta cuestión.

4.1 La gestión de la enseñanza y el aprendizaje: “Y entonces, se hizo magia”

Uno de los aspectos que abarca gran parte de los diarios analizados refiere a la gestión de la enseñanza y del aprendizaje. Esta dimensión comprende categorías teóricas que estructuramos en dos ejes, que a su vez se organizan en focos, para analizar puntualmente los temas que los residentes abordan en sus diarios. Un primer eje refiere a la planificación de las clases, mientras que en el segundo identificamos las categorías que se relacionan con la gestión de la clase en la práctica.

4.1.1 La planificación de la clase

La planificación permite realizar anticipaciones acerca de cómo visualizamos el desarrollo de los eventos en la clase, cómo tomar decisiones acerca del contenido a enseñar y cómo pensar previamente posibles caminos de acción y explorar opciones ante eventualidades. En función de los objetivos propuestos para el periodo de la residencia, el estudiante-docente elabora un plan enmarcando la clase en una propuesta didáctica que es supervisada por el tutor de residencias (Vezub, 2002), y acordada por lo general con el

profesor orientador. En los segmentos analizados podemos identificar que las residentes consideran ~~a~~ su plan de clase como si fuese un “libreto”, que debe ser cumplido en la práctica tal cual fue redactado y aprobado por la tutora. Esto abre una serie de interrogantes acerca de qué concepción de la planificación subyace en la mente de la residente. ¿Considera la residente que hay lugar para que tome decisiones en el transcurso de la clase, en una propuesta didáctica flexible para organizar el aprendizaje? ¿Es “palabra santa” que deben respetar porque fue aprobado por la tutora? Las narraciones nos dicen que esta última opción es la que permea las reflexiones acerca este tema. En palabras de Giovannini: “La planificación es vista como una suerte de contrato previo a la clase que se firma entre el practicante y el docente que algunos entienden como “letra dura” que se debe cumplir o respetar a rajatabla como condición para la aprobación” (2015:60). En este sentido, no cumplir paso a paso con el plan de clase es un “error” que será tomado en cuenta a la hora de evaluar su desempeño, y la residente se siente en falta. Esto se observa en frases como “En la primera clase estaba muy nerviosa pensé que me iba olvidar de cada uno de los pasos del plan” (Diario C), “Me encontré con una realidad diferente a la que había programado en mi mente cuando armamos la propuesta” (Diario A) y también “Nuevamente no pudimos terminar el plan de clase como nos habíamos propuesto” (Diario F). Estas reflexiones refieren al sentido de obligación de cumplimiento de la planificación, y la necesidad de justificar la situación cuando no se haya cumplido tal como se pautó. En el diario A en particular la residente deja entrever su concepción de que lo que planifica es lo que va a suceder “textualmente” el día de la práctica, y pone en palabras que lo que acontece en el aula es diferente a lo que anticipó en la planificación. Entendemos entonces que las residentes registran su accionar en los diarios desde una perspectiva en la que se posicionan como alumnos que no cumplieron con los requerimientos de la cátedra y se justifican en sus reflexiones con el objetivo de que su tutor comprenda por qué no aplicó el plan tal como estaba planteado, y lo tomen en cuenta a la hora de calificar su desempeño. Queda implícito que los estudiantes-docentes consideran la planificación como una herramienta que le sirve al docente como organizador previo de su clase para ser pensada en función de los aprendizajes de los alumnos del curso asignado. No obstante, esta se reviste de cierta rigidez al momento de la implementación y de un halo de autoridad que hay que respetar.

Por otra parte, encontramos fragmentos que reflejan la sensación de obligatoriedad hacia la puesta en práctica del plan y, posteriormente, la reflexión que no debería ser así:

> Luego de la clase me di cuenta que podría haber planteado la posibilidad de buscarlo en Google. Que apareciera esta situación que no había sido anticipada me sirvió para darme cuenta que el recurso de internet en el aula es un gran aliado, y a no paralizarme ante algún hecho que no cumpla con el plan (Diario G).

En este sentido, observamos un pensamiento emergente en el que la residente reflexiona acerca de no tomar el plan de clase como un libreto. Es de destacar el uso de los verbos "paralizar" y "cumplir" con el plan. Ambos denotan la obligatoriedad de responder a una indicación que hace la autoridad, en este caso, el tutor de prácticas. La imposibilidad de acción por sentir temor al no llevar a cabo el plan tal como fue planteado, y la "falta de cumplimiento" pone una vez más al residente en la posición de estudiante, si bien su reflexión atisba un pensamiento de comenzar a tomar las decisiones que sean necesarias en la práctica.

Como parte del tema de la planificación, otra de las cuestiones que surge en los diarios es la referencia a la preocupación por el dominio del contenido a enseñar. En el segmento que sigue se plantea la preocupación por la inseguridad en cuanto al conocimiento del contenido disciplinar, en particular por no comprender en su totalidad el tema a desarrollar en la clase:

> Particularmente hubo momentos [mientras planificaba] donde me sentía sumamente frustrada por no poder entender un determinado tema y encontrar la manera de explicarlo lógicamente porque al no poder apropiarme de ese contenido no iba a ser posible enseñarlo. Luego en la clase, una vez explicados la pendiente y la ordenada expliqué el desplazamiento utilizando el recurso de los escalones. Mientras lo explicaba, junto con las preguntas e intervenciones de los chicos, fui apropiándome del contenido mucho mejor, luego de lo costoso que fue entenderlos durante el armado del plan. La verdad que los alumnos entendieron y encontraron mucho más rápido de lo esperado la relación entre los escalones y la pendiente (Diario F).

Este comentario revela la incertidumbre que la residente siente al momento de preparar la clase. Si bien los tutores de prácticas brindan orientaciones a los alumnos, se espera que el residente no solamente sepa del tema a enseñar sino que lo haga con una propuesta acorde a la situación de enseñanza. La residente relata en su diario el proceso que la llevó a comprender con mayor seguridad el tema a enseñar, en particular haciendo hincapié que su propio momento de comprender el tema en profundidad se logró durante la clase. Tal como da a entender, son las preguntas e intervenciones de los alumnos lo que colabora a su propia construcción del conocimiento del contenido a enseñar. Una preocupación que nos queda, a partir de la lectura de este diario, es la fragilidad del conocimiento disciplinar con el que quizás más de un residente llega a la situación de la práctica. ¿En qué forma fueron abordados esos contenidos en las materias de formación

disciplinar para que el estudiante no se sienta seguro de conocer el tema a enseñar? ¿Hubo una comprensión profunda de esos contenidos aprendidos en otras materias o los docentes formadores de formadores han trabajado con propuestas en el aula que generan conocimiento frágil?

En las narraciones encontramos pocos segmentos que relatan el camino recorrido en la confección de la planificación. Relacionado con este tema, recuperamos algunos ejemplos que hacen referencia a las teorías de aprendizaje que los residentes argumentan que tuvieron en cuenta al diseñar el plan de clase:

> Antes de comenzar con el plan busqué en diferentes libros cómo introducir el tema con actividades disparadoras interesantes. [...]. Que la base del plan fuera el constructivismo también era un objetivo alcanzar ya que es bastante difícil pasar de la teoría a la práctica en el aula pero luego de buscar encontré diferentes ejercicios que permitían abordar desde el constructivismo los diferentes temas y pude ver lo increíblemente dinámica que se hace la clase cuando los chicos piensan por sí mismos, intervienen en la elaboración de los contenidos y cuando plantean cuestiones que a uno mismo nunca se le presentaron (Diario G).

> A continuación para dar inicio a la clase les dije que haríamos en el pizarrón un breve repaso del tema ángulos y les pregunté si recordaban algo sobre este tema. Si bien encabecé la clase de un modo meramente conductista lo creía necesario ya que estaba más segura que era un tema que la mayoría de los estudiantes habían visto con anterioridad en la escuela primaria por lo que necesitaba partir de dicho repaso para confirmar el diagnóstico establecido desde un principio en cuanto a los contenidos previos de la alumnado (Diario F).

> Luego les pedí a los alumnos que formaran grupos. No les indique la cantidad de integrantes ya que suelen agruparse con su compañero de banco o con los compañeros de su alrededor. Pude ver que el trabajo en grupo en algunos casos potencia de los alumnos. Si bien es algo que uno ve desde la teoría, poder verlo reflejado en la práctica es impresionante (Diario H).

A partir de estas reflexiones podemos recuperar dos cuestiones a destacar. La primera es el esfuerzo que las residentes realizan por cumplir con el oficio del alumno al elaborar el plan de clase según las indicaciones de la cátedra (Garrote e Isod, 2002) o explicar las decisiones que toman (diario G), en particular aquellas que suponen que deben justificar ante su tutora (diario F), dado que la institución formadora propone la dirección de las propuestas formativas, tanto en la formación disciplinar como en la pedagógica (Aiello, 2011). Se advierte también la intención de encontrar maneras de aplicar la teoría en la práctica y de tender el puente para que la propuesta pedagógica basada en teorías adoptadas se concrete. Estas reflexiones dan cuenta de la toma de conciencia de las residentes en cuanto a las formas en que la teoría y la práctica se relacionan, y que las decisiones acerca de las actividades que realizan tienen un impacto en lo que sucede en el aula.

La segunda cuestión que analizamos es el asombro por comprobar en el aula que lo que aprendieron en clases teóricas en las materias del profesorado se concreta en la realidad. Se percibe una especie de sorpresa o fascinación al confirmar que la propuesta de enseñanza aplicada en el plan de clase, en este caso el constructivismo, genera buenos resultados en el aprendizaje de los alumnos. Nos preguntamos, entonces, ¿por qué el asombro? Los estudiantes que están transitando la residencia se encuentran en la última etapa de la formación docente inicial, por lo que podemos suponer que tienen conocimiento de propuestas de enseñanza y aprendizaje que han estudiado en diferentes materias. Sin embargo, el pasaje de la teoría a la práctica, comprobar que la "teoría funciona" en la práctica, parecería ser una utopía. Desde un modelo de formación docente que responde a la racionalidad técnica o al modelo academicista, es posible hipotetizar que los estudiantes visualizan una distancia entre la teoría y la práctica difícil de cruzar. A pesar de que hayan sido formados en la concepción de que la teoría es elaborada en el ámbito académico para luego ser aplicado en la práctica, y que la práctica debe ser informada por la teoría sobre cómo realizar una buena propuesta pedagógica para el aula, es probable que les resulte difícil establecer la conexión entre ambas. Es de suma relevancia que un docente reflexivo identifique en sus narraciones estas cuestiones, como se puede observar en los segmentos analizados. Lo que se registra en los diarios es que este reconocimiento se corporiza en la expresión de asombro y no se observa una reflexión posterior de "doble bucle" que le brinde una oportunidad, al reflexionar sobre la acción, de movilizar su pensamiento en referencia a la vinculación entre la teoría y la práctica.

En sintonía con la cuestión del asombro por el aprendizaje, es necesario examinar el uso del lenguaje que las residentes hacen en sus narraciones. Tal como expresa Feldman (2011), el uso de imágenes o metáforas esconde~~n~~ el significado a transmitir, como vemos ejemplificado en el siguiente segmento:

> Estaban todos trabajando en las actividades, tal como fue planificado. Tenía mucho temor a que no hayan entendido, aunque yo les había dado oportunidades para que hagan sus hipótesis. Y entonces, se hizo magia. Escuchar las respuestas de los alumnos y ver que me habían entendido algo que yo solita había enseñado fue un momento maravilloso (Diario C).

La expresión de lo que sucedió, vehiculizado en la frase "se hizo magia", da intensidad a la narración y revela la representación del pensamiento del residente. En su frase, leemos incredulidad, asombro, y que su enseñanza funcionó sin poder entender qué mecanismo llevó al logro. La caja negra del acto de magia ha sido su propia propuesta

pedagógica y se sorprende. La potencia de estas tres palabras plantea la postura del pensamiento del residente en referencia a su propia actividad de enseñar.

4.1.2 La gestión de la clase

En casi todos los relatos de cada clase encontramos alguna referencia a la concreción en su totalidad o no del plan de clase. En la mayoría, el planteo es que no fue posible llevar a cabo el plan propuesto. Un factor que permea no poder cumplir con la planificación es el uso del tiempo. En reiteradas oportunidades los residentes hacen referencia a que se quedaron sin tiempo, con frases como “el tiempo resultó escaso”, “los minutos que perdí al principio de la clase me jugaron en contra” y “me quedé con poco tiempo”. La relación entre los tiempos anticipados en el plan y los tiempos en el momento de la clase son objeto de reflexión dado que perciben que el “libreto” del plan resulta ser una anticipación, una proyección de lo posible, y que lo que sucede no resulta ser tal como lo previeron. Teniendo en cuenta los espacios de indeterminación (Schön, 1992), que no se pueden anticipar, las intervenciones de los estudiantes no previstas o situaciones que se generan a partir del intercambio, “descolocan” al residente, ya que los toma como escollos en su práctica porque no puede “terminar el plan” y en ocasiones, deciden recortar actividades previas para lograr cumplir con la actividad de cierre, como si realizar dicha actividad les diera la sensación de que cumplieron con el plan:

> El plan de clase que habíamos armado no pudimos cumplirlo tal cual porque nos faltó tiempo. Sin embargo quitamos contenido teórico y pudimos realizar el cierre de la clase con su respectiva actividad (Diario F).
>
> Nuevamente no pudimos terminar el plan de clase como nos habíamos propuesto pero hicimos como la clase anterior, acortamos la teoría e implementamos la actividad de cierre (Diario F).
>
> No me di cuenta que estaban muy involucrados trabajando en las actividades de práctica. Quería hacer el cierre, así que tuve que tomar una decisión en contra de lo que era mejor para el clima del aula y corté la actividad de práctica, para hacer el cierre (Diario C).

Sin embargo, en algunos casos, podemos ver que a pesar de enunciar la falta de tiempo, los residentes reflexionan acerca de la relación entre la construcción de la propuesta pedagógica anticipada y el ritmo de trabajo de los estudiantes:

> Me encontré con una realidad diferente a la que había programado en mi mente cuando armamos la propuesta. Supusimos que habría tiempo para todas las actividades que se nos ocurrieron. La realidad en mi primera clase me mostró que no era así, no logré desarrollar todas las actividades, lo cual supone volver a diagramar lo que vendrá en las semanas siguientes. Las actividades llevan definitivamente más tiempo de lo que uno supone cuando planificamos. Suponíamos que toda la propuesta podría entrar en el tiempo estipulado pero no fue así y esto definitivamente me quita el

> sueño. Planificaremos nuevamente con menos actividades para la próxima semana para así lograr el objetivo principal, que es que los alumnos aprendan (Diario A)

En este segmento se reflexiona, además, acerca de la modificación de la planificación en referencia al aprendizaje de los alumnos, es decir que la observación no se realiza desde el oficio de alumno que debe cumplir con la planificación propuesta sino desde el oficio docente: el docente en formación toma decisiones con la mirada puesta en el aprendizaje de los estudiantes. No cumplir con el tiempo deja de ser una preocupación sustancial para dejar lugar a la cuestión del aprendizaje de los estudiantes en el foco de su pensamiento.

Vinculado al cumplimiento de la planificación y el manejo de los tiempos surge un aspecto que aparece con recurrencia en los diarios: las decisiones que los residentes toman durante el transcurso de la clase al enfrentarse con situaciones no anticipadas en el plan de clase, que los interpela a reorientar el curso de acción. Estas decisiones se pueden organizar, a grandes rasgos, en dos grupos: aquellas que se ejecutan para facilitar la concreción del plan de clase y las que se escogen con el objetivo de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, aun si esto conlleva desviarse del rumbo marcado por la planificación. En cuanto a las del primer grupo, se relacionan con intentar ajustar el desarrollo de la clase a los tiempos anticipados en el plan, tal como ya apuntamos. Al decir de las microdecisiones que enfocan en el aprendizaje de los estudiantes, los residentes reflexionan acerca de las circunstancias que los llevaron a cambiar el rumbo de lo planificado. En este sentido, asociamos estas intervenciones con la reflexión en la acción (Perrenoud, 2004), ya que los residentes resuelven cambiar el curso de acción previamente planificado, por otro que, en el momento, consideran más apropiado:

> Durante la actividad de cierre, cuando ellos tenían que hacer cuatro estructuras distintas con los mismos aminoácidos, nos dimos cuenta que el concepto de secuencia específica de aminoácidos era quizás muy abstracta. Entonces recurrimos a una actividad improvisada en este momento utilizando los números de DNI de algunos de ellos y la profesora y su hermana (gemela) mostrándoles que aunque coincidieran en algunos números y la cantidad de cifras cada DNI pertenecía a uno de ellos, les daba identidad y los diferenciaba de los demás (Diario D).

La reflexión en la acción promueve un aprendizaje a partir de la propia experiencia, que se podrá capitalizar para la formación profesional del sujeto. En el caso de los relatos que siguen, las residentes además reflexionan sobre la acción, toman distancia del evento y son capaces de emitir un juicio acerca de la decisión tomada:

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

> [...] y entonces hice algo que no estaba en el plan. Luego me di cuenta que había tomado la decisión correcta, porque era importante considerar lo que los alumnos me decían, porque para ellos era significativo (Diario C).
>
> De hecho la clase dada en esta fecha fue totalmente distinta a lo que había planificado ya que mi idea inicial era llegar a dar una breve introducción de polígonos incluyendo construcción, clasificación y propiedades. Pero a lo largo de la práctica entendí que cada tema tiene su tiempo de asimilación y comprensión por lo que no tendría ningún sentido seguir agregando temas y que los alumnos no hayan terminado de internalizar el contenido anterior (Diario F).

Feldman (2010) destaca que el docente debe gestionar la clase eficazmente para promover el aprendizaje. Esto supone, entre otras cuestiones, intervenir en situaciones cambiantes de la clase y "adecuar la planificación a los momentos del grupo, modificar las secuencias de las actividades [y] cambiar el formato previsto de las actividades" (2010: 34). En los segmentos analizados, las residentes narran las circunstancias en que se generó el "cambio de plan" y destacan que en qué forma consideran que las decisiones tomadas beneficiará el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, la planificación realizada previa a la clase reviste un carácter anticipatorio desde la concepción de la modalidad técnica (Feldman y Palamidessi, 2001), mientras que las decisiones ejecutadas en el transcurso de la clase responden a una concepción de tipo práctica. En la reflexión del Diario F, la residente ha tomado ciertas decisiones desde la racionalidad técnica, con un diseño de plan elaborado, en términos de Schön (1992), desde "las tierras altas", donde "los objetos están claramente diferenciados y la luminosidad es suficiente como para circunscribir casos de problemas y recurrir a reglas bastante especificadas para resolverlos" (Feldman y Palamidessi, 2001:17). Sin embargo, al encontrarse en el contexto de la clase en circunstancias en las que se generan zonas inciertas, las decisiones se gestan a partir de idear formas de intervención según la situación lo requiera, sin perder el objetivo ulterior: el aprendizaje en los estudiantes.

Otro aspecto que ocupa la reflexión de los residentes es el dominio del grupo, en relación con la autoridad docente y el control de la disciplina. Parte de la ansiedad de no poder seguir el plan o realizar todas las actividades planteadas se relaciona con el comportamiento de los alumnos, la atención o concentración, las interrupciones que se generan, todos imprevistos que son parte de la convivencia escolar pero que, a la hora de armar la planificación, no han sido considerados como factores que pueden influir en los tiempos proyectados para cada actividad. En consecuencia, en las narraciones se los identifica como problemas. Encontramos frases como: "los alumnos estaban demasiado distraídos y ruidosos, era difícil manejar la clase" (Diario A) y "no respetaban los turnos para hablar entonces era difícil escuchar lo que cada uno tenía para decir" (Diario C). Por

eso, advertimos que las residentes encuentran difícil dominar la atención de los alumnos, aspecto principal que Vesub (2002) identifica como la esencia de la autoridad del docente. En este sentido, el silencio, la atención y concentración de los alumnos serían indicadores de un buen manejo de la gestión de la clase.

Ejemplificamos, a continuación, una narración detallada de cómo la residente inicia su práctica:

> La docente, a modo de introducción, les dijo a los estudiantes que a partir de dicha clase yo estaría ocupando su lugar mientras que ella tomaría asiento en el fondo para observar mis clases. También les pidió que se comportan adecuadamente ya que no quería llegar al punto de tener que intervenir mis clases. Una vez hechas estas aclaraciones me posicioné al frente en el medio para que todos pudieran verme y escucharme atentamente ya que era importante que me presente y les comente a los alumnos de qué manera iría a evaluarlos. En primer lugar les dije mi nombre, qué año me encontraba cursando el profesorado de matemática, en qué consistía la práctica de este año, y que sería su profesora durante ocho clases consecutivas a partir de la fecha. En segundo lugar mencioné los cuatro criterios de evaluación que consideraba aptos para interpretar el funcionamiento del aula y para conocer la evolución en cada uno de ellos sobre su aprendizaje (Diario F).

Esta narración da cuenta de la intención de la residente de mantener el control de la clase. Así, resalta el uso del espacio del frente para la atención requerida y la importancia de comunicar, luego de dar su información personal, los criterios de evaluación de los alumnos. Siendo este su primer mensaje a los estudiantes, se evidencia un marcado interés por encuadrar su clase en límites que le permitirán mantener el control.

Universidad de San Andrés

4.2 Interpelación del estudiante-docente como sujeto docente en formación: “Si yo estuviera a cargo de la clase, haría todo diferente”

El tema que nos ocupa ahora refiere a las secciones de los diarios en las que los residentes aluden a los roles que asumen en forma simultánea o alternada a lo largo de la residencia. Davini nos recuerda que el lugar que el residente ocupa en la escuela en la que practica es “un lugar ambiguo; no es completamente maestro [...] pero tampoco es solamente un alumno. Ejerce (o simula ejercer) todas las actividades docentes, juega (o pretende jugar) las reglas del oficio, pero sin estar investido de la autoridad y la legitimidad del maestro de grado” (2002: 15). El estudiante-docente asume la tarea de enseñar en un contexto controlado y artificial como parte de transitar el pasaje de ser estudiante a ser docente. Este “transitar” no siempre se concreta en el proceso y los tiempos de la residencia. Si bien el dispositivo puede estar muy bien diseñado y

acompañado por los tutores, el pasaje auténtico de estudiante a docente en cada residente sucede en tiempos propios y de maneras diversas.

Desde esta perspectiva podemos identificar tres aspectos que conforman esta dimensión: el sujeto en la posición de estudiante, el sujeto en su posición docente y su inserción en el campo profesional, y los sentimientos y dilemas que invaden al individuo que realiza las prácticas docentes, a propósito de la dualidad de su rol. Abordaremos cada uno en un intento por delinear los rasgos de las reflexiones que aluden estas cuestiones.

4.2.1 El sujeto en la posición de estudiante

El residente es consciente de que, si bien está a cargo de la enseñanza a un grupo de estudiantes en el contexto real de una escuela durante el periodo de prácticas, no deja de ser un estudiante que debe cumplir una serie de tareas en forma satisfactoria para aprobar la residencia y obtener su título de profesor. La evaluación de este proceso está a cargo de un tutor de prácticas, quien lleva adelante el dispositivo diseñado para supervisar el proceso de la residencia en su totalidad. Algunas de las tareas que abarca la tarea de tutor comprenden la supervisión de la planificación que presenta antes de dar cada clase, observar el desempeño del residente en el aula, en algunas clases, y dar retroalimentación de la práctica. A su vez, está presente el profesor del curso, quien asume el rol de profesor orientador.[9] Se genera, entonces, una dinámica en la que el residente se relaciona al mismo tiempo con su profesor tutor de prácticas y con el profesor orientador, y ocupa en ambos vínculos el rol de estudiante (Loyola y Poliak, 2002). Si bien el profesor orientador cede su espacio como docente a cargo del grupo, el residente en ocasiones no deja de considerarlo como otro docente que supervisa su desempeño en el aula. El residente debe ceñirse al cumplimiento de las pautas que rigen la aprobación de la materia práctica docente; también debe atender a los requerimientos del profesor orientador, dado que sus devoluciones tienen peso en la evaluación de desempeño y el tutor de prácticas tiene esta información en cuenta a la hora de calificar la residencia.

[9] Tal como el nombre de su rol define, el profesor orientador encamina al residente en el hacer diario de la clase e indica los temas que el residente debe enseñar en sus prácticas. El profesor orientador se involucra en diferentes grados con la residencia; los más activos lo hacen con un alto nivel de participación (opina acerca de las planificaciones y las clases, brinda devolución a los residentes de su actuación, especialmente en las clases que no son observadas por el tutor de prácticas). En el otro extremo, otros profesores orientadores no se involucran con el proceso de la residencia y se remiten a sentarse en algún lugar del aula mientras el residente da la clase.

En cuanto al vínculo con el tutor, los residentes refieren a que ellos son quienes marcan las prioridades. Además resaltan que cumplir con los requerimientos de la cátedra de práctica es preponderante, dado que el docente es quien califica al residente y decide su aprobación o no; en segunda instancia, "hay que satisfacer a la maestra de grado" y, por último, se encuentran los alumnos, sus características y necesidades, "excepto que el profesor de residencia establezca otra jerarquía" (Davini 2002: 103). Esta graduación que sugiere Davini se ve reflejada en los diarios de los residentes y ponen de manifiesto que el foco está puesto en la aprobación de la instancia más que en capitalizar experiencia y aprendizajes como docentes en formación. El rol del residente como estudiante permea todas sus decisiones y su accionar.

Paralelamente, encontramos referencias al vínculo que se establece con el profesor orientador. Podemos observar posturas diferentes, que cubren un espectro desde profesores orientadores que brindaron apoyo y aliento a los residentes, hasta quienes no lo hicieron o se oponen a las propuestas del residente. Los segmentos que siguen ilustran situaciones en las que los residentes destacan el apoyo del docente del curso:

> La docente del curso fue muy amable y nos apoyó desde un comienzo (Diario A).
>
> Más de 10 alumnos pidieron permiso para ir al baño, por suerte la docente del curso me ayudó a resolver la situación (Diario B).
>
> Al finalizar la clase recibimos aplausos, saludos y abrazos por parte de la profesora y de los alumnos (Diario E).

El apoyo del profesor orientador se percibe como fundamental, dado que brinda al practicante seguridad y sostén durante el periodo de la residencia. La reflexión del diario A da cuenta de un docente colaborador; en el caso del diario B, la residente se siente apoyada en situaciones que reconoce no manejar en su totalidad. La frase "por suerte" nos hace pensar que agradece la intervención del profesor orientador porque le resuelve la situación que ella no pudo afrontar. En cambio, con este accionar puede mantener el control de la clase. En este sentido, el residente manifiesta que se ubica en el rol de estudiante, agradeciendo que el docente del curso se haya mantenido en su posición de docente de la clase, en vez de cederle el espacio, para resolver una situación de desorden. Este incidente nos genera algunos interrogantes: ¿por qué agradece?, ¿se beneficia en su evaluación de su desempeño como residente porque se mantuvo el control del grupo?, ¿o se posiciona como docente novel que no ha logrado dominar algunos aspectos de la gestión de la clase y le mostró cómo resolver?

Contrariamente, en otros casos podemos observar que el residente registra desacuerdos con el docente orientador, dejando muy en claro cuál es la expectativa acerca de lo que espera y no sucede. En las reflexiones, los residentes se pronuncian acerca de cómo ellos suponen que debe ser el desarrollo de la clase y la función del profesor orientador, y de qué forma esta expectativa es diferente a lo que sucede. Sus relatos ponen de manifiesto la sorpresa o extrañeza con que toman los comentarios del docente orientador. Dichos comentarios se perciben como obturadores del desarrollo de la clase a su cargo (Davini, 2002), o revelan que hay una distancia entre la retroalimentación recibida y la esperada:

> Sí, experimenté una sensación incómoda con la docente titular del curso, la cual en esta clase nos hizo el comentario de que ella daba las clases de otra manera, no tanta actividad y más expositivas. Quizás me esperaba correcciones en cuanto al contenido, pero no en cuanto a la manera de llevar las clases (Diario E).

> El docente del curso remarcó que debo mejorar el monitoreo del trabajo de los alumnos. Personalmente no estoy de acuerdo con él porque en cada actividad estaba muy consciente de que los estaba monitoreando (Diario B).

El hecho de que estas preocupaciones y observaciones hayan sido registradas en los diarios da cuenta de que los residentes tienen ideas previas acerca de los comentarios que podrían recibir; en el caso del diario E, la residente espera recibir un comentario acerca de lo que ella considera frágil en su formación (el conocimiento del contenido), por el hecho de ser estudiante. Es probable que haya dado por hecho que el profesor orientador acuerda con la orientación de la enseñanza propuesta por la cátedra del profesor tutor, y le resulta extraño el comentario. La residente del diario B asume como no válida la indicación del profesor orientador, no está de acuerdo con ella y brinda una explicación en su defensa. Es posible que las experiencias de aula previas, la formación en el profesorado o la propia autobiografía hayan delineado el tipo de accionar que asume como el esperado y que no es interpelado por el comentario recibido. En cuanto a los segmentos analizados, los residentes registran lo dicho por el profesor orientador y lo confrontan con sus creencias, sin brindarle al comentario la posibilidad de ser considerado. La opinión o el accionar del docente orientador son vistos más bien como un escollo en el periodo de prácticas en las ocasiones en las que éste no acuerda con las creencias o supuestos del residente. No se observa que el residente se detenga a analizar e interrogar el supuesto subyacente que genera la reflexión registrada. Siguiendo a Perrenoud (2004), reflexionamos en relación con nuestro hacer ya sea durante la acción o posteriormente, aunque ello no necesariamente provoca aprendizaje. Es importante destacar el aspecto

Universidad de San Andrés

positivo que tiene el registro de estos eventos: consideramos que este apunte es un buen comienzo para dar lugar a la reflexión, si bien en esta instancia no se observó movilización del pensamiento más allá del desacuerdo.

Otra cuestión que los diarios reflejan es la referencia que las residentes hacen a los factores externos que influyen en su práctica. Por una parte, las características de los estudiantes que tienen a su cargo son interpretadas desde una perspectiva que favorece o entorpece al desarrollo de su residencia. Por ejemplo, en el diario C encontramos expresiones como: "ayuda mucho que ellos tienen mucho conocimiento previo" y "qué alivio, tengo suerte que estos chicos siguen la clase". Estas expresiones dan cuenta de que las residentes visualizan lo que sucede en el aula en función de la aprobación de su residencia y no en función del aprendizaje de los estudiantes. El foco de lo que sucede durante el periodo de prácticas esta puesto en la visualización de la residencia como un "trámite", un trabajo práctico a cumplir para la materia que están cursando.

Por otra parte, se han recuperado algunas reflexiones que dan cuenta de que las residentes quisieran poder tomar decisiones acerca del contenido a enseñar o la propuesta pedagógica, pero al tener que responder a los requerimientos de la residencia, no lo pueden hacer. En este caso, lo que entorpece el desarrollo de la clase es la estructura y los límites puestos por los requerimientos de la cátedra, no por lo que sucede en el aula. En las propias palabras de una de las residentes: "Si yo estuviera a cargo de la clase, haría todo diferente. Pero en la residencia tenemos una cierta cantidad de clases y una cantidad de contenido a desarrollar, funciona así" (Diario C). ¿Qué es lo que se está debatiendo en esta reflexión? Es probable que exprese su desacuerdo con la propuesta de enseñanza tal como se plantea en la cátedra de la residencia, o que esté cuestionando la cantidad de temas que la profesora orientadora le indicó que debe desarrollar. En ambos casos, siente "atrapada" entre lo que debe hacer para aprobar la residencia y lo que a ella le parece que debería hacer para que los estudiantes aprendan. Esto nos lleva a interrogarnos acerca del enfoque de las prácticas de la enseñanza. Si el espacio de la práctica es un encuentro en donde se negocian formas de enseñar, formas de ser docente, y depende de los actores intervinientes, ¿de qué manera se negocian estos aspectos? ¿Cuál es el lugar otorgado a la reflexión? ¿Proponemos reflexionar porque es una práctica novedosa, o para que el residente indague sobre su accionar y pueda aprender de su propia práctica? Si el residente tiene tan en claro cuáles son los límites de lo que no puede decidir, ¿en qué medida su reflexión encuentra lugar para proponer caminos alternativos en la enseñanza? Las reflexiones en los diarios evidencian la vulnerabilidad que percibe el residente al tener

que encontrar la forma de navegar entre los requerimientos de la cátedra, de la escuela destino y de su propio ser docente en formación. Los residentes vuelcan una serie de reflexiones en sus diarios que denota sorpresa, incredulidad y asombro al darse cuenta progresivamente de la cantidad de variables que deben considerar al tomar la responsabilidad de enseñar a un grupo de estudiantes.

4.2.2 El sujeto en la posición docente y su socialización profesional

En los segmentos analizados encontramos algunas frases que hacen alusión a la apropiación gradual de la posición docente que, de a poco, los residentes intentan desarrollar. Desde esta perspectiva, algunas de las reflexiones revelan que la gran preocupación de la aprobación de la residencia comienza a dejarse de lado y, progresivamente a lo largo del periodo de prácticas, los residentes se enfocan en el aprendizaje de los estudiantes a su cargo:

> [...] porque quizás estando tan pendiente de cumplir con el tiempo, las actividades, de la voz y de trabajar con todos se deja de lado lo más importante: que los alumnos aprendan (Diario A).

> Al principio si había algún conflicto o si le daban la voz muy alto me quedaba muda y luego tomé conciencia que quien estaba a cargo era yo y comencé a tratar de solucionar conflictos si surgían a pedirles que cuiden el vocabulario algo que corría bastante seguido a pedir silencio y a poner las cosas en orden cuando la situación lo requería (Diario G).

Estas citas dan cuenta de que los residentes elaboraron una reflexión sobre la acción, en términos de Perrenoud (2004), realizada en forma retrospectiva luego de la clase. El fragmento del diario A revela el pensamiento de un residente que ha estado atento a “cumplir” con los requisitos de la práctica docente, pero que se comienza a plantear que su foco de atención debería estar en el aprendizaje de los alumnos y no tanto en lo que debe hacer para aprobar la materia. En cuanto al fragmento del Diario G, el cambio de una actitud pasiva a una activa, en relación a lo que sucede en el aula, se plasma en dos formas de actuar muy diferentes, a partir de tomar conciencia de “quién estaba a cargo”. Estas reflexiones se destacan por transparentar el movimiento de pensamiento que devela el comenzar a apropiarse del posicionamiento y del oficio docente. El residente problematiza su posición frente al grupo clase, se cuestiona desde qué lugar había estado dando clase y se plantea el posicionamiento que considera que debe adoptar en el curso: el lugar de profesor. Siguiendo a Schön (1992), los residentes otorgan un nuevo sentido a la situación problemática planteada y habilitan el aprendizaje a partir de la reflexión.

Vinculado al tema de este apartado, es posible afirmar que la residencia puede ser considerada como la puerta de entrada para la socialización docente, como iniciación al oficio, siendo que el residente aprobado, obtiene el título que lo habilita a desempeñarse como profesor. Sin embargo, pocos son los residentes que reflexionan acerca de este aspecto y del rol que cumple el profesor orientador en su iniciación a la docencia (Edelstein y Coria, 1995). Tal como expresan los Diseños Curriculares para la Educación Superior vigentes, en el encuentro entre la Institución Formadora y la escuela destino se genera un espacio interinstitucional (Edelstein y Coria, 1995; Davini, 2002; Garrote e Isod, 2002), en el que se acuerdan estrategias para abordar el acompañamiento de los residentes en su formación profesional e iniciación a la docencia. En los Diseños Curriculares mencionados se hace referencia a que se espera que el docente del curso, en su función de profesor orientador, participe en el acompañamiento y evaluación de la práctica del residente y guía en la iniciación a la docencia. Sin embargo no siempre los profesores orientadores se desempeñan como prestadores de identidad. En el aula se juegan espacios de poder, la lucha por un capital simbólico (Loyola y Poliak, 2002) y la formación en el oficio es, muchas veces, dosificada en pequeñas porciones. No siempre los docentes están dispuestos a iniciar a otro en la profesión (Edelstein y Coria, 1995) y se reservan el espacio de poder que los residentes transitoriamente ocupan, por estar al frente de la clase. Algunos segmentos de los diarios hacen referencia a actitudes que denotan una postura neutra o de poca colaboración con la formación del residente. En ocasiones toma la forma de una imposición a través de pautas, que observamos en un fragmento del Diario E: "La profesora nos indicó qué temas de ESI [Educación Sexual Integral] quería que demos sí o sí porque ella no iba a retomar ese tema". También se observa a través de su accionar en el aula con los estudiantes del curso:

> La docente del curso me interrumpe al final de la clase para recordar a los alumnos que traigan transportador la clase que sigue, a lo cual hago el comentario que vamos a trabajar con ecuaciones en Q+. La profesora se ríe y repite lo que yo dije. Le cuesta no interrumpirme en los cierres de clase, ¿lo charlo con ella para que no suceda? (Diario H)

La residente percibe que el docente orientador retoma por un momento el lugar de profesor del curso, dando indicaciones acerca de la clase que sigue, y la corre de ese lugar, dejando en evidencia por un instante la transitoriedad del rol asumido. La pregunta que surge como reflexión, "¿lo charlo con ella para que no suceda?", nos da la pauta que la residente percibe que el profesor orientador debilita su posición como docente del curso. Sumado a esto, el hecho de que haga una pregunta tan puntual, dirigida a su tutora de

prácticas a través del diario, denota un pedido de orientación para su accionar. El lugar de autoridad del residente queda deteriorado cuando la profesora orientadora se ríe y repite lo que dijo. ¿Qué habría sucedido si la profesora le daba la razón a la residente, en lugar de repetir su frase? ¿Habría una percepción de pérdida de autoridad al admitir su error y "quedar mal" frente a sus estudiantes? ¿Cómo construyó la residente su relación con la profesora orientadora? ¿Qué espacio le cedió la profesora orientadora, un escenario para que simule enseñar o el lugar de docente del curso, con la autoridad que ese espacio conlleva?

Las reflexiones de los residentes evidencian una primera instancia en la toma de conciencia de que la búsqueda de formas de afrontar los incidentes que surjan es parte de la profesionalización del docente, para no estar dependiendo de otros o de expertos, que nos brinden las respuestas a nuestras preguntas. La profesionalización del oficio de quien enseña es un camino extenso (Perrenoud, 2004), por lo que la riqueza de las preguntas que el residente se pueda hacer no radica en identificar una respuesta sino en la apertura a explorar opciones. Dicho con otras palabras, el valor de la reflexión se encuentra en la potencialidad de sus preguntas y no necesariamente en la inmediatez de encontrar respuestas.

4.2.3 Los sentimientos y dilemas del estudiante-docente

Un foco temático que resulta muy transitado en los fragmentos de diarios de formación es el de los sentimientos que atraviesan a los residentes durante el proceso de las prácticas. En todos los casos surgen sentimientos encontrados, por diferentes razones. Si bien los sentimientos pueden ser similares, las situaciones que los generan no lo son:

> Cuando comencé con la práctica sentí una mezcla de sensaciones: nervios porque era la primera vez que me paraba frente a un aula, porque era el momento de enfrentar este desafío y poner en funcionamiento el plan que tanto esfuerzo y dedicación costó; alegría porque empezaba a acercarme a lo que el día de mañana sería mi trabajo; ansiedad de ver cómo responderían los alumnos y mucha responsabilidad por ser la encargada de enseñarles (Diario G).

En este pasaje, la residente relata sus emociones en relación a diferentes aspectos. Por un lado, sus sentimientos de nervios se manifiestan a causa de su desempeño como estudiante-docente, es decir que su preocupación refleja su incertidumbre de cómo resultará la evaluación de su desempeño. Por otro, sus sentimientos de alegría y responsabilidad se relacionan con el oficio docente, lo que denota interés por comenzar

el camino de la profesión. Finalmente, la incertidumbre de su desempeño ante la mirada de quienes la evaluarán genera emociones de intranquilidad.

Otros fragmentos evidencian sentimientos de temor, miedo o preocupación en relación a lo que suceda en la clase, en particular si surgen situaciones que no sepan o no puedan resolver:

> Me daba cuenta que era un grupo más bien revoltoso y disperso que mostrar un poco interés en las clases y me dio miedo que influyera en nuestra práctica (Diario D).
>
> Al finalizar la clase yo me sentí aliviada ahí me di cuenta que había tenido mucho miedo por cómo sucedieron los hechos (Diario D).
>
> Estaba aterrorizada al empezar la residencia. Me daba mucho miedo entrar a la escuela. Además la profesora orientadora me marcó muchos errores al principio y cuando logre resolver algunos errores comencé a sentir más confianza (Diario A).

Hacia el final de las residencias, en las últimas entradas de los diarios, los sentimientos de miedo y preocupación desaparecen para ser reemplazados por alegría y alivio:

> Salimos del cole con un gran alivio sentimiento de satisfacción me conmovidas y con el corazón lleno de alegría (Diario D).
>
> La sensación previa a entrar a la clase era alegría porque era la última se había hecho muy larga la práctica (Diario E).
>
> Estoy muy contenta porque la devolución de mi profesora de práctica fue muy positiva (Diario B).

QUAERERE VERUM
Universidad de
San Andrés

La referencia a las emociones deja entrever el continuo de la trama que se teje desde el sentir del residente en su incertidumbre por encontrarse ante una situación que no conoce y no sabe si podrá dominar, y su oscilante lugar en el aula, a veces como estudiante que está siendo evaluado en su tarea de enseñar para obtener su título y, a veces, en el lugar de docente de la clase. En los fragmentos citados las sensaciones de alivio y alegría refieren claramente a la finalización de la residencia.

Los dilemas que se plantean los residentes refieren en su mayoría a su desempeño en el aula. En circunstancias en las que se interrogan acerca de su accionar, lo hacen con un formato de “sí está bien o está mal”, preguntándose sí quienes lo evalúan aprobarían su decisión. En este sentido, el lugar del saber está puesto en el tutor de prácticas y en el profesor orientador, es decir, en quién reside la autoridad de la evaluación y del saber teórico y práctico. Sin embargo, observamos el caso de una residente que cuestiona quién es “poseedor de la verdad” acerca de cómo desempeñarse como docente:

> Cuántas miradas sobre una misma lección. Me pregunto si es posible controlar todas las variables al mismo tiempo. También me cuestiono si lo que es importante para la mirada de otros es importante para mí y viceversa. Obvio que siempre voy a encontrar en el comentario de los otros puntos en los que coincido y tomaría como ejemplo, y otras cuestiones con las que no estoy de acuerdo. Pero, ¿en dónde radica el "lo hizo bien" o "lo hizo mal"? ¿Qué pasa si los alumnos se empiezan a descontrolar en un juego que proponemos? ¿Eso quiere decir que estoy rozando la línea de hacerlo mal? El que me dice que tiene todo controlado, miente (Diario B).

En este fragmento, la residente entabla un diálogo con ella misma y formula una serie de preguntas que revelan cómo, a través de la reflexión, intenta entender de qué manera construir criterios para evaluar el accionar docente. Se evidencia también que esboza, de manera incipiente, que el saber no siempre puede estar en sus docentes o en quien posee experiencia en el oficio docente, sino que es posible interrogar aquello que damos por sentado y construir nuevos sentidos, a partir de las reflexiones. El uso del diario de formación brindó una oportunidad para que este pensamiento se visibilice en su narración y pueda ser interpelado. En palabras de Litwin (2008), la reflexión en el dispositivo narrativo habilita a entablar un diálogo "para entender los problemas de la enseñanza en una dimensión más humana y reconocer verdaderamente el sentido del aporte de la pedagogía y la didáctica a la comprensión de nuestro oficio" (2008: 77).

Los fragmentos analizados en este capítulo dan cuenta de los temas que tratan las reflexiones de los residentes en sus diarios de formación. Los pensamientos, puestos en palabras abren una ventana a la mirada que los residentes tienen de su tiempo de práctica en el ámbito escolar. El uso de la narrativa en el diario de formación predispone a tomar distancia de los hechos y relatar lo sucedido, y la ocasión para reflexionar e interpelar los esquemas mentales que estructuran el accionar del docente en el aula. El uso del diario genera una instancia para la reflexión sistemática sobre la propia práctica (Anijovich *et. al.*, 2009). En palabras de una de las residentes: "somos siempre aprendices" (Diario B).

Universidad de San Andrés

CAPÍTULO 5

ENCONTRAR EL SENTIDO DEL HACER EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

En el presente capítulo se busca identificar y caracterizar el nivel de profundidad de las reflexiones en los diarios de formación de los residentes durante el periodo de las prácticas en la residencia. En congruencia con nuestro segundo objetivo específico examinamos en detalle los niveles de reflexión que se develan en la narrativa de los residentes. El análisis se presenta en dos apartados. El primero refiere a la clasificación de las reflexiones en los niveles propuestos por Barbara Larrivee, mientras que el segundo expone un análisis de las alternativas que, sostenemos, han llevado al logro de los niveles de reflexión en cada uno de los residentes.

5.1 Niveles de reflexión

Para abordar el análisis de los niveles de reflexión tomamos como referencia las cuatro categorías elaboradas por Barbara Larrivee en su artículo “Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice” (2008). En el diseño de investigación para la elaboración del instrumento propuesto, la investigadora y su equipo desglosaron cada nivel de reflexión en indicadores (ver Anexo 6). Para los propósitos del análisis en este apartado recurrimos a algunos de esos indicadores y presentamos los hallazgos de nuestro análisis en referencia a estos y los niveles que representan. El cuadro 3 presenta un resumen de los indicadores seleccionados.

Cuadro 3. Niveles de reflexión e indicadores

Niveles	Indicadores	
Nivel pre-reflexivo	I.	Se preocupa por la gestión y el control de la clase y por el cumplimiento de los alumnos.
	II.	Opera en “modo supervivencia”[10] y reacciona en forma automática, sin considerar respuestas alternativas.
	III.	Atribuye los problemas a otros; se ve a sí mismo como víctima de las circunstancias; considera que la gestión del aula está más allá de su control.

[10] Entrecomillado propio.

Nivel de reflexión superficial	I.	Hace referencia a decisiones tomadas en la práctica y las justifica por su utilidad y en relación con su experiencia.
	II.	Toma en cuenta las diferencias de aprendizaje entre los estudiantes
	III.	Confía en la intuición basada en su experiencia.
Nivel de reflexión pedagógica	I.	Refiere al marco teórico que sustenta sus prácticas y ajustan sus estrategias teniendo en cuenta las intervenciones de los estudiantes.
	II.	Consideran la complejidad del aula y realizan una crítica constructiva sobre su práctica.
Nivel de reflexión crítica		Interroga su práctica en forma activa, reconsidera sus conclusiones y genera nuevas hipótesis

Fuente: Elaboración y traducción propia.

5.1.1 Nivel pre-reflexivo

Al realizar el análisis de distintos fragmentos de cada diario observamos que la mayor parte de la narrativa se realizó en forma anecdótica, con lo que identificamos que, en su mayoría, las reflexiones revelan un nivel pre-reflexivo. En este escalón, los residentes narran su clase en forma descriptiva y no aventuran un "volver a pensar" los eventos que describen. Varios indicadores señalan la postura no reflexiva de los residentes, que referimos a continuación.

I. Se preocupa por la gestión y el control de la clase y por el cumplimiento de los alumnos.

Los residentes dedican gran parte de su diario a dar cuenta de la realización de la tarea encomendada durante la residencia: la enseñanza de ciertos contenidos para lo cual planifican una propuesta de enseñanza. La planificación como instrumento tiene una presencia muy fuerte en las prácticas docentes, por lo que los residentes ponen mucho empeño en ejecutarla correctamente, asegurando así, desde sus creencias, que la tarea docente será exitosa. Siguiendo esta idea, en todos los diarios se dedican varios fragmentos a mencionar, por ejemplo, si cumplieron con las etapas del plan de clase:

> La primera hora la destinamos a la prueba y en la segunda comenzamos con ESI. Para lo cual al inicio de la clase aclaramos qué temas íbamos a tratar y necesitábamos que ellos lo tomen con respeto porque de alguna manera iban a aprender contenido nuevo por lo cual era productivo para ellos prestar atención y respetar la clase. El plan de clase pudimos completarlo tal cual lo habíamos planificado (Diario E).

> Pero cuando pasamos a las actividades siguientes donde debían aplicar lo aprendido, les costó un poco más que entendieran a qué nos referimos con los nuevos conceptos. Pese a esto el tiempo lo pudimos administrar bien y alcanzamos a hacer todas las actividades y su corrección (Diario D).

Con respecto a los tiempos:

> Acerca de los tiempos de la clase, siento que no pude concretar lo que había planificado. Trabajé muy bien durante la primera hora de clase pero en la segunda hora se me fueron los tiempos (Diario A).
>
> El plan de clase que habíamos armado no pudimos cumplirlo tal cual porque nos faltó tiempo. Sin embargo quitamos contenido teórico y pudimos realizar el cierre de la clase con su respectiva actividad (Diario E).
>
> Con este último tema de función y las diferentes actividades me tomó más tiempo del esperado debido a las diferentes preguntas o que ellos no entendían lo que estábamos viendo y también los reiterados llamados de atención debido a que se hacía imposible dar la clase (Diario G).

De estas apreciaciones, se desprende el hecho de que el plan de clase prescribe las actividades a realizar, y que el residente toma como libreto incuestionable. En la narrativa, observamos que están preocupados en las ocasiones en las que no pudieron cumplir con el plan, así como se sienten satisfechos en los casos en que lograron concluirlo. Dos cuestiones podemos rescatar de este análisis: la primera, que en ningún momento los residentes hacen referencia al aprendizaje de los alumnos, es decir que el relato está enfocado hacia ellos mismos y su rol como docente practicante que debe dar una clase y que esa clase bien dada será la que cumple con los pasos planificados. La segunda, aventuramos a decir que la urgencia de cumplir con el plan de clase parte del posicionamiento en su rol como estudiante y su preocupación por aprobar la práctica, que eclipsa la posibilidad de pensar en si hubo aprendizaje en los alumnos o no, más allá del cumplimiento del plan. Dar cuenta del cumplimiento de la planificación o no ante su tutor de residencia genera una narrativa descriptiva, sin mediar reflexión alguna acerca de la efectividad de su implementación, la posibilidad de modificación u observación si hubo aprendizaje.

II. Opera en “modo supervivencia”[11] y reacciona en forma automática, sin considerar respuestas alternativas.

A partir de las cuestiones desarrolladas hasta el momento, podemos indicar que los residentes también utilizan prácticas en el aula que rescatan de sus modelos mentales

[11] Entrecomillado propio.

previos. Se sienten seguros en la estructura que los sostiene y no ofrecen otras respuestas más allá de las que tienen en su haber, o en las prácticas aprendidas o ensayadas para la situación de residencia. Estas rutinas automatizadas salen a la superficie como respuestas instantáneas, sin tener en cuenta si son adecuadas o si son la mejor decisión para el aprendizaje de los estudiantes. Al implementarlas sin evaluar su utilidad, su validez no es cuestionada en ningún momento, se aplican por costumbre:

> El problema era que no esperaba ese tipo de mala conducta, y mi primera reacción fue elevar el tono de voz. Gritar no funcionó, y a pesar de eso gritaba en esta clase ya que era imposible llevar a cabo la actividad (Diario A).

> Algunos estudiantes no sacaban sus libros no trabajaban, yo les pedí que sacaran sus libros y que comenzarán a trabajar inmediatamente y no lo hicieron. Justo pasó la directora y los sacó del aula, los llevó a la Dirección con sus cuadernos de comunicaciones. Durante la situación estaba tratando de trabajar con los conceptos de gramática pero me sentía muy mal, como que me quemaba por dentro, aunque trataba de mantenerme calmada, algunos trabajaban muy bien y otros no podían comprender lo que estaba explicando. En eso la Directora interrumpió la clase y trajo a los alumnos y les dijo que se queden en el aula durante el recreo. Igual pude completar el plan de clase sin problemas (Diario B).

> En esta clase pude darme cuenta que los alumnos disfrutan de jugar juegos, le gusta trabajar en grupos, competir y respetar las reglas. Claramente quería seguir jugando pero les expliqué que también tenían que aprender (Diario C).

En estos fragmentos se puede entrever de qué forma las experiencias previas de la historia escolar formaron respuestas de modos de hacer en el aula, tal como gritar para lograr orden o el concepto de que si se juega en el aula no se está aprendiendo. La residente del Diario B relata una situación que parece tener un alto impacto durante la clase. Sin embargo, la residente no reflexiona al respecto y se limita a completar el párrafo de su diario haciendo referencia a que hizo todas las actividades planificadas. La narración de estos eventos denota la imposibilidad de pensar nuevamente las acciones realizadas o respuestas dadas, e interrogarlas para dar lugar a caminos alternativos. Por eso, una vez que el efecto sorpresa de lo que sucedió se desvaneció, la residente no vuelve sobre su relato para preguntarse acerca de lo sucedido, en otras palabras, no le da al evento la trascendencia de incidente crítico que, según Schön (1992), podría haber dado lugar a la reflexión.

En el caso de otros residentes, observamos que no les es posible moverse de su postura ante un pedido de los alumnos:

> Planificamos que la semana siguiente resolverían una evaluación de cierre del sistema endocrino. Lo primero que hicieron los alumnos fue pedir que sea de a dos con la carpeta, porque esa era la manera que tenían ellos de manejarse con la profesora, pero de todas maneras no cambiamos de opinión (Diario E).

Universidad de San Andrés

¿Será posible que la postura de la racionalidad técnica y la formación academicista que atraviesan la formación docente inicial hayan dejado una huella tal en los docentes en formación que les impide pensar sus acciones, en una dirección diferente a "lo establecido"? La gramática escolar (Elías, 2015) es tan fuerte que las acciones que siguen los patrones de "siempre se hizo así" se cuelan entre las prácticas del aula, y si el residente no se detiene a interrogar lo que surge espontáneamente, muy probablemente se le dificultará movilizar sus estructuras mentales y abrirse a la consideración de otras prácticas alternativas. Ciertamente reflexionar requiere una cierta incomodidad, que algunos estudiantes no están dispuestos a asumir. Y en otros casos, es posible que no tengan la iniciativa.

III. Atribuye los problemas a otros; se ve a sí mismo como víctima de las circunstancias; considera que la gestión del aula está más allá de su control

En los fragmentos que siguen podemos rescatar situaciones en las que los residentes relatan su sentir al no ser responsables de lo que sucede en el aula. Poner la problemática por fuera de su área de incumbencia justifica su accionar, ya que aducen que no tienen control sobre lo que acontece:

> Este examen fue muy desafiante para los alumnos más flojos, los alumnos más fuertes lo pudieron resolver sin mayores problemas pero los más flojos debido a que faltaron o que no prestaron atención le resultó difícil. Los alumnos más flojos no dicen que no comprenden entonces no pude identificar a tiempo que no comprendían o que no sabían (Diario C).

> Quizás al ser la primera evaluación que tomamos ellos se pueden haber puesto nerviosos, y esa situación puede haberles jugado en contra (Diario E).

> Durante el transcurso de la clase he podido hablar con la docente y la misma ha dicho que para ella hay alumnos que no entienden el contenido, lo curioso es que solamente ha observado 25 minutos de la clase número 5 y durante la clase de esta semana se ha trabajado con un tercio del curso y solo he encontrado un alumno que posee dificultades y por lo visto en la evaluación corregida y en los conceptos en que el estudiante falla no son solo problemas que hayan surgido durante las clases en las que hemos trabajado (Diario H).

Los residentes describen los eventos de una manera sencilla en la que relacionan la situación de clase con una justificación que no da cuenta de la responsabilidad de lo sucedido, que bien puede estar en sus acciones (u omisiones), y no se aventura a encontrar una solución o explicación alternativa. Poner la incumbencia del problema en el campo del otro favorece a no tener que hacerse cargo de situaciones que no hayan funcionado en la práctica docente. Tal como propone Larrivee, los docentes en un nivel pre-reflexivo

“reaccionan con respuestas por reflejo, responsabilizando a los alumnos u otros por los problemas que surjan, percibiéndose víctimas de las circunstancias” (*op. cit.*: 342, traducción propia). En este nivel, los residentes justifican su accionar en creencias generalizadas, como justificar que los resultados de una evaluación no fueron buenos por responsabilidad de los alumnos (que no estudiaron o se pusieron nerviosos), en vez de preguntarse si las estrategias de enseñanza fueron los suficientemente efectivas o no.

En suma, los residentes que registran en sus diarios los eventos de la práctica a este nivel interpretan las situaciones del aula sin cuestionamiento alguno hacia su propio hacer, ni brindando la oportunidad a reflexionar en diálogo con la voz de los expertos. En palabras de Schön (1992), hacen uso de su conocimiento en la acción, el saber tácito que guía su práctica, para relatar lo que sucede en el aula. Si bien la narrativa es potencialmente rica para favorecer en el docente una “relación pensante con lo que hace […] requiere su autorregulación y una actitud proactiva en un proceso de aprendizaje participativo” (Tarazona, Montero y González 2018:31), los residentes en este nivel no poseen todavía la iniciativa de repensar su práctica; necesitan de una orientación o intervención de su formador para generar el movimiento de pensamiento necesario para reflexionar.

5.1.2 Nivel de reflexión superficial

Las reflexiones que se categorizan en este nivel refiere en su mayoría a poner el foco en analizar las estrategias de enseñanza, en particular en qué medida han sido útiles o no para alcanzar lo que el docente se propuso para la clase. La mirada está orientada a evaluar los medios para el logro de sus objetivos, es decir, que funcione lo que haya planificado. En la reflexión, se justifican las estrategias que funcionan desde su experiencia o sus creencias, y no se recurre a un marco teórico para analizar su pertinencia en la práctica. Organizamos el análisis de esta sección en tres grupos para una mejor comprensión de las reflexiones.

I. Hace referencia a decisiones tomadas en la práctica y las justifica por su utilidad y en relación con su experiencia.

Los residentes narran en sus reflexiones algunas decisiones que tomaron en el transcurso de la clase, en ocasiones desviándose de las estrategias planteadas en el plan

de clase. Inferimos que el relato pormenorizado de las situaciones pretende dar cuenta de las razones que los llevó a tal decisión para justificar que no se equivocaron:

> Cuando el análisis [de la gramática] comenzó, percibí que no entendían entonces decidí cambiar algunas preguntas que había pensado en la planificación. En este momento del análisis utilicé la técnica "sandwich"[12] que supuestamente no debería haber usado pero a pesar de esto los alumnos entendieron la nueva gramática (Diario C).

> Durante el tiempo en que los estudiantes hacen la actividad se ha recorrido la clase buscando despejar las posibles dudas que le hayan surgido a los estudiantes durante la clase y a falta de 5 minutos para que finalice la clase se ha comenzado a hacer la corrección de la ejercitación, para lo cual se ha llamado a alumnos por lista, al hacerlo se tratado de que pasen al pizarrón estudiantes que nunca pasan y varios de ellos han pasado al pizarrón y han hecho muy bien la corrección (Diario H).

En ambos casos las decisiones fueron útiles a la situación a resolver. Tal como propone Schön (1998), la reflexión en la acción tiende a reorganizar las acciones del presente, poniendo en cuestión lo planificado, como es el caso de la residente que cambió de estrategia en el momento, justificando su decisión en que los alumnos entendieron la explicación. Si bien esto es cierto, su reflexión queda fijada en esa situación que sucedió y no despierta pensamientos subsiguientes acerca del uso de la técnica seleccionada o sobre si ese procedimiento debería ser la primera opción elegida.

Al mismo tiempo, los residentes reflejan sus dudas acerca de la selección de estrategias, no por la configuración didáctica que suponen sino porque les genera temor de que algo no funcione:

> La profesora nos indicó qué temas de ESI quería que demos sí o sí porque no iba a retomar el tema. Nuevamente empezó la preocupación de cómo dar ESI en un curso donde la mayoría de los alumnos eran varones y teniendo en cuenta al alumno "casanova" que podía ser capaz de preguntar o decir cualquier cosa. Existía el miedo de hacerlos sentir incómodos a ellos y de que ellos nos hicieran sentir incómodas a nosotras (Diario E)

> Los alumnos hacían algo de bullicio durante la clase pero no estaba segura de llamarles la atención, tenía temor de que sintieran que soy dura con ellos (Diario B).

También, a veces, a partir de la situación de clase y los planteos de los estudiantes, deciden cambiar el curso de acción planificado:

> En ese momento no sabía si debería tomar los ejemplos de los alumnos en consideración e hice algo que no estaba en el plan, y luego de unos segundos me di cuenta y decidí anotar sus ejemplos porque así ellos ven que lo que dicen es importante y cómo cobra sentido (Diario C).

> Si bien era algo que yo había puesto en el plan como parte de la explicación en el momento preferí sólo dar el ejemplo del ángulo de 45º para ver cuál era la reacción o la propuesta a realizar por parte de los alumnos frente a un ángulo cóncavo como el que aparecía en el cuadro de la actividad (a saber un ángulo de 285º). Al ver que era una duda recurrente les pedí a los estudiantes que prestaran atención durante un breve tiempo para hacer en el pizarrón un ejemplo con un ángulo cóncavo de

[12] Está técnica consiste en decir una frase en inglés, luego en castellano y seguidamente en inglés nuevamente.

Universidad de Salamanca

> 200º. Fue allí cuando pregunté si había alguno que se le ocurriera cómo proceder en ese caso y un estudiante contestó que se podía dar vuelta el compás (Diario F).

La incertidumbre acerca de la decisión tomada se desvanece ante la respuesta positiva de los estudiantes, como en el caso del Diario C. Dar oportunidad a los estudiantes de ser protagonistas de su propio aprendizaje denota que los residentes no están operando en "modo supervivencia". Al dar lugar a la intervención de los estudiantes se generan zonas indeterminadas en la práctica, que los residentes en este nivel reflexivo están dispuestos a afrontar.

El proceso de pensamiento que los residentes recorren queda plasmado en los diarios de formación y nos permite recuperar la reflexión en la acción y el cambio de rumbo en su accionar. Acordamos con Vázquez-Bernal y Jiménez-Pérez (2013) en que la reflexividad potencia el puente entre los saberes teóricos y prácticos, y en estos fragmentos los residentes perciben que la decisión tomada es la correcta dado que los estudiantes se involucran en su propio aprendizaje. No obstante, la consideración no deja de ser a nivel situacional, es decir, intentan encontrar la mejor forma de actuar o resolver la situación a corto plazo y no generalizan el cuestionamiento ni desafían sus preconceptos acerca de las prácticas de enseñanza puestas en juego o acerca del aprendizaje.

II. Toma en cuenta las diferencias de aprendizaje entre los estudiantes

En este nivel de reflexión los residentes consideran que sus estrategias de enseñanza deben ser diferentes según las necesidades de los estudiantes, aunque a veces este reconocimiento sucede de diferentes formas a lo largo del periodo de prácticas:

> Mientras hacían las actividades recorrí los bancos para ayudarlos con la conjugación de la nueva estructura gramatical. Cuando me aproximaba me hacían preguntas, la mayoría sobre las formas gramaticales para asegurarse de no cometer errores. Para mi sorpresa, algunos hicieron preguntas interesantes, que remitían a las diferencias de uso del presente perfecto y el pasado. Y ahí me di cuenta que podía hacer un cuadro comparativo en el pizarrón. Eso los ayudó a completar la actividad (Diario A).

> Algunos alumnos me decían que no habían entendido como tenían que resolver por lo que volví a aclararles que al tratarse del mismo sistema se trabajaría de igual modo y les pedí que escribieran la primera cuenta en sus carpetas para verla juntos. Otros alumnos me planteaban que no podrían construir utilizando el transportador estos ángulos, por lo que allí les aclaré que leyeran la consigna atentamente ya que en ningún momento se pedía dicha construcción sino resolver operaciones. Esta anticipación no la había pensado pero pensándolo bien podría surgir ya que durante la clase anterior se estuvo trabajando con la construcción de ángulos entonces estos alumnos buscaban la relación entre ambos contenidos. […] Fue una clase mucho más productiva en el sentido de que pude intercambiar más ideas con los alumnos, hubo por parte de ellos una gran participación (Diario F).

Los residentes acuden a dar su clase con una serie de acciones planificadas que, a su vez, fueron pensadas y supervisadas teniendo un objetivo en mente. Una actitud reflexiva habilita a observar la complejidad de los sucesos que se van tejiendo a medida que se desarrolla la clase. En estas situaciones, los residentes reconocen que los estudiantes tienen diferentes tiempos y modos de aprender, que se plantean diferentes interrogantes acerca de lo que están aprendiendo, y que esos interrogantes deben ser atendidos. Sin embargo, a continuación de estas secciones de los relatos extraídos, no se observa, por ejemplo, un análisis de patrones recurrentes que los lleve a plantear enseñanza diferenciada. Lograr este tipo de pensamiento los ubicaría en un nivel de reflexión más profundo. De todas formas, identificar en las acciones de los estudiantes cuáles son sus necesidades y adecuar la estrategia en el instante, marca un punto de partida para el desarrollo de la competencias reflexiva. "La observación reflexiva del alumno es un primer paso para conocer al estudiante y su entorno y poder así comprender y acompañar su proceso de aprendizaje "(Samper Richard 2017: 74).

III. Confía en la intuición basada en su experiencia

Los residentes registran en los diarios de formación sus percepciones acerca de la situación global de la práctica, y en estos fragmentos que siguen identificamos cómo enfatizan que las decisiones basadas en su experiencia y conocimiento práctico dieron resultados positivos:

> Me siento aliviada y más confiada ahora que encontré el camino. Descubrí que seguir mis instintos es algunas veces mejor que tratar de seguir la estructura del plan que a veces me hace sentir fuera de lugar (Diario A).
>
> Acerca de mi actividad de cierre de unidad decidí muchas cuestiones en el momento porque la situación me llevó a hacerlo de esa manera. Conclusión: las acciones naturales y genuinas te llevan al punto correcto para crear una atmósfera amigable (Diario B).

A raíz de esto, podemos afirmar que en el caso de estas residentes acudir a lo intuitivo y que les dé resultado es suficiente para justificar sus prácticas docentes. Una reflexión acerca de los marcos teóricos que subyacen sus estructuras mentales y las decisiones tomadas las ubicaría en un nivel de reflexión pedagógica.

El análisis de fragmentos de diarios en este nivel de reflexión nos muestra que, si bien los residentes aplican estrategias de enseñanza que recuperan de sus modelos mentales o de los saberes adquiridos en la formación docente, la reflexión superficial abre

un camino de predisposición a repensar las prácticas docentes. El relato en los diarios de formación permite hacer visible el pensamiento del residente y develar las maneras en que construye su saber práctico.

5.1.3 Nivel de reflexión pedagógica

El pensamiento reflexivo en este nivel denota un análisis crítico de la experiencia, lo que genera un cuestionamiento de las prácticas docentes a la luz de los marcos teóricos que las sustentan. El docente reflexivo "desafía sus preconceptos, busca alternativas e identifica áreas de mejora" (Peltier, Hay y Drago 2005: 253). Analizamos en dos grupos los aspectos que sobresalen en los fragmentos de los diarios de formación de los residentes.

I. Refiere al marco teórico que sustenta sus prácticas y ajustan sus estrategias teniendo en cuenta las intervenciones de los estudiantes.

Los residentes hacen mención de los marcos teóricos en los que se apoyaron para la selección de estrategias de enseñanza y aprendizaje y diseño de actividades:

> A lo largo de la práctica entendí que cada tema tiene su tiempo de asimilación y comprensión por lo que no tendría ningún sentido seguir agregando temas y que los alumnos no hayan terminado de internalizar el contenido anterior. Creo que los temas dados fueron más que suficientes y el repaso llevado a cabo en esta clase me demostró que los chicos aprendieron mucho más aquellos contenidos encabezados en forma constructivista que aquellos donde se apeló al conductismo (Diario F).

> Que la base del plan fuera el constructivismo también era un objetivo a alcanzar ya que es bastante difícil pasar de la teoría a la práctica en el aula, pero luego de buscar encontré diferente ejercicios que permitían abordar desde el constructivismo los diferentes temas y pude ver lo increíblemente dinámica que se hace la clase cuando los chicos piensan por sí mismos, intervienen en la elaboración de los contenidos y cuando plantean cuestiones que a uno mismo nunca se le presentaron (Diario G).

> Luego les pedí a los alumnos que formaran grupos, no les indique la cantidad de integrantes ya que suelen agruparse con su compañero de banco o con los compañeros de su alrededor. Pude ver que el trabajo en grupo en algunos casos potencia a los alumnos, si bien es algo que uno ve desde la teoría poder verlo reflejado en la práctica es impresionante (Diario G).

En estas citas, se relacionan explícitamente las teorías de aprendizaje y las prácticas docentes, siempre resaltando logros positivos en el aprendizaje. Por lo que se lee aquí vemos cómo los residentes visualizan la tensión entre la teoría y la práctica, es decir, dejan traslucir que es difícil aunque efectivo poner en práctica una propuesta de enseñanza

basada en el constructivismo, así como los buenos resultados que se generan en el trabajo en grupos. Resulta un aprendizaje muy potente para ellos pasar por la experiencia de aplicar un determinado marco teórico en la enseñanza en el aula y comprobar que "funciona". En la formación docente inicial los residentes han cursado otras materias que les brindaron saberes teóricos acerca de estas teorías, pero su sorpresa o perplejidad al ver la teoría aplicada en la práctica nos hace pensar una vez más que los docentes en formación visualizan a la teoría y la práctica como compartimentos aislados. La reflexión sobre estas cuestiones hace~~n~~ visible en qué forma desde la práctica del aula el residente puede tender el puente hacia la teoría, volver a la práctica y aprender en ese recorrido, dando significatividad a sus prácticas.

Al mismo tiempo los relatos denotan que los residentes son capaces de relacionar las técnicas utilizadas con el aprendizaje de los estudiantes:

> Uno de los alumnos se encontró con la dificultad de entender el concepto de variable dependiente e independiente, al preguntármelo varias veces me di cuenta que tengo que trabajar más en distintas formas de explicar un mismo tema ya que no todos entenderán de la misma forma (Diario G).
>
> Con el correr de las clases me di cuenta que una opción interesante y que dio buenos resultados era que pasaran de a dos, creo que siempre con compañeros es mejor y da menos miedo la exposición, incluso cuando pasaban charlaban y discutían entre ellos, lo que me pareció muy bueno (Diario G).

Además se identifican formas alternativas de presentar conceptos:

> En cuanto a las actividades traté que fueran variadas para que los alumnos no aprendan técnicas de tipo memorísticas ni mucho menos que sientan que las clases se volvían rutinarias, por dicho motivo trabajé con consignas donde se pedía realizar operaciones, otras donde había que realizar construcciones y en función de las mismas clasificar según corresponda, algunas situaciones problemáticas que les exigieran a los estudiantes elaborar hipótesis y justificar sus respuestas, otras actividades donde tuvieran que establecer diferencias y similitudes a partir de comparaciones, ecuaciones de primer grado, etc. (Diario F).

Una frase que se repite en estos fragmentos es "me di cuenta". Es notable de qué forma la elaboración del relato de una clase pone de manifiesto el movimiento de pensamiento que sucede a partir de la reflexión. La vinculación entre las estrategias puestas en juego a partir de las actividades y el aprendizaje que se procura es un signo claro del pensamiento del profesor, dado que el armado de una configuración didáctica es una singularidad del oficio de ser docente. Una cuestión a destacar acerca de la residente del Diario G es el tiempo que ocupó en pensar acerca de lo sucedido ("al preguntármelo varias veces; con el correr de las clases"). La residente percibió un patrón de comportamiento o respuesta en los estudiantes y se interrogó sobre lo observado. Habiendo tomado distancia de los

sucesos, la reflexión profunda acerca de los eventos y la eventual conversación interna con otros saberes habilitaron un aprendizaje a partir de la práctica.

Una de las condiciones que favorecen el desarrollo de la práctica reflexiva es la toma de conciencia de sus acciones y ponerlas en disponibilidad para ser interrogadas. El practicante "mide la distancia entre lo que imaginaba y lo que vive, sin saber todavía que esta separación es normal y que no tiene nada que ver con su incompetencia o su fragilidad personales, sino sencillamente con el salto que representa la práctica autónoma en relación con todo lo que ha conocido" (Perrenoud 2001:19). En este sentido, la oportunidad de narrar la clase en su diario convoca al residente a tender, con sus reflexiones y las intervenciones de su tutor, una red que lo contiene/acompaña en el salto al que refiere Perrenoud. La inestabilidad de las zonas indeterminadas deja de ser una preocupación en un sentido negativo para transformarse en una oportunidad de construcción de conocimiento práctico.

II. Consideran la complejidad del aula y realizan una crítica constructiva sobre su práctica.

Una característica de este nivel de reflexión es que los residentes vuelven sobre sus preconceptos, poniéndolos en suspenso, y son capaces de problematizar cuestiones sustantivas, elaborando preguntas acerca de su validez (Peltier, Hay and Drago, 2005).

> En ese momento en el que podía mirar al curso me daba cuenta cuán difícil es el trabajo como docente porque enseñar al que quiere aprender, al que le interesa la materia es fácil pero el verdadero reto es enseñarle, captar la atención de quien no está interesado, para quien estar en mi clase es una carga (Diario G).

> Planificaremos nuevamente con menos actividades para la próxima semana para así lograr el objetivo principal que es que los chicos aprendan. Porque quizás estando tan pendiente de tiempo, de las actividades, de la voz, de trabajar con todos y demás se deja de lado lo más importante (Diario A).

Estas reflexiones nos dan un indicio de que, a este nivel, los residentes son capaces de interpretar la complejidad del aula. Estos relatos denotan preocupación por la calidad de la tarea docente a realizar, y no solamente cumplir con el proceso de la residencia, sino que enseñar con calidad y con inclusión no es tarea sencilla, sino que requiere de un conocimiento pormenorizado de la clase y los estudiantes. Podemos vislumbrar que las teorías adoptadas en el transcurso de la formación docente inicial comienzan a encontrar su lugar en el hacer de los residentes, y eventualmente podrían ser parte de sus teorías en

uso (Argyris y Schön, 1974). Ajustar las estrategias de enseñanza a partir de las necesidades identificadas en los estudiantes posibilita la apertura a navegar la complejidad y la incertidumbre de las situaciones en el aula.

Como hemos referido anteriormente, reflexionar en este nivel es un primer atisbo a poner en suspenso todo aquello que damos por sentado desde la experiencia y que se da por sabido y probado desde la teoría. En el nivel de reflexión superficial, lo que se aprende queda dentro de los límites de lo que se conoce o se sabe; en la reflexión pedagógica el pensamiento se mueve hacia zonas indeterminadas, que no conoce y que se propone explorar. Es así que el análisis de la propia práctica como objeto de reflexión se aborda con la intención de investigarla:

> Algunas imágenes están rondando mi cabeza y están conectadas con mi primera clase. ¿Logre mis objetivos? ¿Cómo resultó la actividad final? ¿Disfrute del proceso? ¿Fue la producción final lo que yo había imaginado? (Diario B).
>
> Hoy después de haber dado seis clases de la residencia puedo notar que quizás sea un poco elevado pero no por ello imposible de realizar, con lo cual se me ocurrió agregar algún ejercicio más en lugar del ejercicio de polígonos que tuve que quitar, cuestión de que compense este punto que tanto se les dificultó. De hecho la clase dada en esta fecha fue totalmente distinta a lo que había planificado (Diario F).
>
> Esto me ha hecho reflexionar que el tener un plan de clases que no tenga errores de concepto no hace que ese sea el plan idóneo para el grupo de estudiantes con el cual se está trabajando y que las planificaciones pueden ir mutando constantemente, al punto de haber generado una actividad con un objetivo y lograr mucho más de lo esperado, como también todo lo contrario (ambos hechos me han sucedido durante la residencia) (Diario H).

El primer ejemplo es el único encontrado en todo el material que está registrado en forma de preguntas. Siendo la reflexión un repreguntarnos sobre los sucedido (Anijovich *et al*, 2009), es notorio que el formato de pregunta no sea más frecuente en los diarios. La pregunta colabora para dar un momento a la suspensión del juicio e interpelarnos genuinamente, evitando dar respuestas automáticas a las cuestiones que se nos plantean. En este sentido, al volver sobre lo sucedido y confrontarlo con las concepciones y saberes que subyacen a las decisiones tomadas, los residentes son capaces de examinar sus prácticas y elaborar un juicio que colabore con el crecimiento profesional de sí mismo. Observamos a los residentes tomar una postura profesional al realizar este tipo de reflexión, en la búsqueda auténtica de aprender a partir de la propia experiencia.

El espacio de la reflexión pedagógica habilita el encuentro y la interrogación de los saberes adquiridos a través de la formación docente inicial, los esquemas mentales y la experiencia de la práctica en el aula, en un contexto de aprendizaje situado (Masciotra,

2018). En la problematización de este encuentro y las conexiones que se establezcan yace la búsqueda de sentido de lo que se hace en el aula. En otras palabras, se produce una deconstrucción de saberes y experiencias para reconstruir su propio saber con sentido personal: este es el aprendizaje en la práctica que la reflexión sistemática posibilita.

5.1.4 Nivel de reflexión crítica

En este nivel el docente reflexiona sobre las creencias personales y la filosofía pedagógica que sostiene sus prácticas, así como las implicancias sociales, políticas y éticas de su accionar en el aula.

Interroga su práctica en forma activa, reconsidera sus conclusiones y genera nuevas hipótesis

En los diarios de formación analizados encontramos solo un fragmento que hace referencia a uno de los indicadores, y resulta ser un testimonio de reflexión a este nivel:

> Cuando en las clases de Práctica hablábamos de evaluación siempre se hablaba de la nota, en el momento que llegaba el final de la residencia y tenía que cerrar notas para poder dejarles a ellos una nota final pude darme cuenta cuán difícil se hace poner una nota a un alumno. A medida que avanzaba pensaba que era verdad que un alumno no es solo una nota numérica, que no es un trabajo práctico o una evaluación escrita, es mucho más que eso, que tener dos alumnos con la misma nota en una evaluación no necesariamente indica que su nota final sea la misma. En ese momento el resto de los instrumentos que consideraba que tal vez no iba a lograr utilizarlos correctamente empezaron a cobrar sentido y a hacer que considere a cada alumno desde otra perspectiva, una más integral, más personal (Diario G).

Este fragmento comienza con la reseña de la residente acerca de los saberes aprendidos en la formación docente inicial acerca de la evaluación, como parte de sus teorías adoptadas. Allí podemos entrever parte de su esquema mental conformado por las experiencias previas de su historia escolar. Sin embargo, su concepción acerca de la evaluación comienza a evolucionar a partir de sus prácticas docentes: identifica el marco que subyace a la práctica y confronta la teoría y la práctica o, en otras palabras, la formación académica recibida con el saber que comienza a construir desde su experiencia en el aula. Una reflexión crítica y profunda acerca de lo que se sabe y lo que se piensa sobre la evaluación se produce y surge un nuevo conocimiento práctico que toma dimensión más allá del aula. La residente se da cuenta de la incongruencia entre sus creencias y sus prácticas y toma decisiones para rectificar el camino, dado que intuye que

su accionar tiene un impacto en los estudiantes que va más allá de las paredes del aula, y vislumbra consecuencias que involucran la equidad y la justicia social. En resumen, podemos leer entre líneas que se está preguntando, como sugiere Larrivee en su artículo, si lo que está haciendo es lo correcto en esta situación, lo que denota el nivel más profundo de reflexión logrado.

5.2 Un poco más allá de los niveles de reflexión

5.2.1 La singularidad de los diarios de formación de cada carrera

La lectura de los diarios de formación de tres carreras diferentes en un Instituto de Profesorado nos llevó a identificar que, si bien el dispositivo es el mismo, encontramos algunas diferencias en el discurso escrito, que consideramos interesante rescatar. El diario como dispositivo brinda la oportunidad de registrar lo que sucedió en la clase, y al hablar de ello se le va otorgando sentido a las situaciones descriptas (Sanjurjo, Hernández, Alfonso y Caporossi, 2011, Sanjurjo, 2017). No obstante, el estilo de redacción del diario, las formas gramaticales y los temas a los que cada escritor se refiere (Caporossi, 2009) proveen algunos indicios que describiremos a continuación.

En cuanto a la redacción en general, podemos mencionar que los diarios de Biología presentan una estructura de redacción fáctica, describen lo que sucedió en cada clase siguiendo la secuencia de la planificación (inicio, desarrollo y cierre), mencionando los problemas que surgieron y cómo los solucionaron. Los diarios de Inglés enfocan la narración de lo sucedido y los estados emocionales que las residentes atraviesan a medida que se van dando los momentos de la clase. Estos últimos son diarios en donde las emociones de las residentes ocupan un lugar preponderante.

Respecto a los diarios de Matemática, los relatos son minuciosamente detallistas en cuanto a la descripción de lo sucedido, en los que prima una crónica desde el aspecto organizativo de la clase. Los residentes cumplen con registrar en las entradas lo que sucede en cada clase y los pensamientos que surgen; la forma de resolver esta consigna es claramente diferente en las tres carreras y similares en el estilo de los diarios de residentes que cursan la misma carrera. A partir de estos patrones, nos preguntamos si el estilo de redacción se relaciona con el estilo docente del tutor de prácticas o con las características de la carrera en sí misma. Lo que tienen en común es un estilo de cumplir

su oficio de estudiante que denota su relación con la situación de residencia. Los residentes reflexionan sobre lo escrito en sus diarios y la selección consciente o inconsciente que de qué anécdotas registrar impactará en la definición de los focos sobre los que los residentes reflexionan a posteriori.

Otra cuestión interesante son los referentes del discurso en la narrativa. Puntualizamos aquí los aspectos que nos parecen relevantes:

- Los diarios de formación de la carrera de Inglés y de Biología están escritos en primera persona, alternando entre singular y plural. Es de destacar que, en ambas carreras, cuando los residentes hablan de las emociones, utilizan la primera persona del singular: "Yo me sentía segura", "me sentí aliviada", "estaba aterrorizada", "me siento más confiada". Sin embargo utilizan la primera persona del plural cuando hablan acerca de la planificación "cuando planificamos suponíamos que…". Surge una diferencia al hablar de las microdecisiones que se toman en el aula; en Inglés las residentes utilizan la primera persona del singular y en Biología, hablan en plural.
- En los diarios de Matemática encontramos que los relatos están redactados en primera persona del singular, en algunas instancias, en particular para hablar de los problemas que surgieron; dos de los tres residentes utilizan oraciones pasivas reflejas. Uno de los diarios está, en su mayoría, escrito en este estilo ("se comienza la clase saludando", "se les dice a los estudiantes", "se decide comenzar a trabajar con ecuaciones").

Estas formas gramaticales dan un indicio de la relación del residente con la situación de las prácticas docentes. Resulta habitual utilizar la primera persona cuando las emociones están involucradas. Los residentes se comprometen afectivamente en el aula, ya que como individuos están poniéndose a prueba, y esto genera una carga afectiva en la práctica (Schön, 1992; Perrenoud, 2001). Pero cuando se refieren a la planificación, o a cuestiones que hacen a los procesual de la residencia, involucran a su pareja pedagógica, haciendo uso de la primera persona del plural. De aquí podemos inferir que precisan del refuerzo de su compañero o compañera de tarea para dar cuenta de las decisiones tomadas en la residencia y, de esta forma, compartir la carga de la responsabilidad. En cuanto al uso de las oraciones pasivas reflejas, entendemos que los residentes utilizaron esa construcción gramatical (en la que se evita el uso del sujeto expreso) para no ponerse ellos como protagonistas de la acción, si bien se sobreentiende

que los que realizan las acciones como docente en la clase son ellos. Identificamos un distanciamiento de la acción, en particular cuando se trata de relatar problemas que surgieron, tales como “se dificultó…” o “fue necesario frenar la clase”. También es posible argumentar que tuvieron la intención de resaltar el resultado de la acción, poner en protagonismo a la acción realizada y no a quien realizó la acción (el residente); otro motivo podría ser no mencionarse explícitamente cuando se trata de una situación problemática.

5.2.2 ¿Por qué se produce la reflexión a diferentes niveles de profundidad?

Una pregunta que surgió luego de realizar el análisis de los niveles de reflexión es cuáles son las circunstancias que llevan a reflexionar con mayor profundidad, dado que observamos que los niveles de reflexión son bajos. Al compilar los fragmentos que analizamos se observó, como indicamos al inicio del capítulo, que la mayoría de los fragmentos se podían categorizar en un nivel pre-reflexivo, siguiendo en cantidad decreciente hacia los niveles más profundos de reflexión. En este punto, identificamos en qué nivel de reflexión se habían categorizado los fragmentos provenientes de las entradas por clase de los diarios y los que habían sido extraídos de las secciones del informe de autoevaluación y reflexión final.[13] El resultado de esta comparación reveló que la mayoría de los fragmentos que ubicamos en el nivel de reflexión pedagógica procedían del informe final de reflexión. Este hallazgo nos hace pensar que el uso de un dispositivo diseñado para promover la práctica reflexiva favorece el desarrollo de un pensamiento con mayor profundidad. Cabe destacar que los diarios de Biología, que no cuentan con el informe final de referencia, no presentan ejemplos del nivel de reflexión pedagógica.

En este punto es necesario retomar la consigna dada para la instancia de la confección de los diarios en el transcurso de la práctica. Como hemos explicado previamente, los tutores de residencia indicaron a los residentes que anoten en sus diarios un registro del proceso de cada clase y los pensamientos que surgen en relación con los sucesos de la clase. A partir de esta descripción podemos ver que reflexionan espontáneamente en cada una de las entradas de sus diarios, sin indicación específica

[13] Los tutores de residencia de las carreras de Matemática e Inglés dan a sus residentes una guía con preguntas para realizar un informe global al finalizar la residencia. Este informe consiste en una serie de preguntas que orientan al residente a hacer foco en distintos aspectos de la práctica. La carrera de Biología no solicita la realización de un informe de este estilo.

alguna, y esto resulta en una narración de tipo anecdótica, a nivel descriptivo, acompañada de algunas reflexiones superficiales. Sin embargo, con la guía del instrumento para la autoevaluación y reflexión final, los residentes pueden recuperar el relato de sus diarios, volver a pensar sobre lo sucedido, y encontrar el sentido de aquello que se cuestionaron. Además, es imprescindible destacar que los instrumentos utilizados están organizados en forma de preguntas que los lleva a hacer foco en distintos aspectos de la práctica. Uno de estos focos es reflexionar acerca de lo que aprendieron en el período de la residencia, tema sobre el cual ningún residente reflexionó en el transcurso de la residencia. Encontramos fragmentos que refieren a este aprendizaje:

> Durante los tres años en la materia de Práctica Docente las profesoras repetían constantemente que una vez que uno entra al aula el plan toma un giro inesperado, para alguien tan estructurado como yo eso no era algo que me simpatizara mucho, pero fue algo que tuve que aprender, aprender a soltarme, a soltar el plan y respetar los tiempos de los alumnos (Diario G).

> Todo ello, sumado al accionar de mis docentes me ha hecho aprender a ser más tolerante, flexible, reflexivo y a tener muy presente el hecho de que uno siendo docente también se puede equivocar como los estudiantes se equivocan en las ejercitaciones y también uno debe aprender de esos errores con el fin de mejorar su labor, por el bien de uno y de los estudiantes que tiene a cargo (Diario H).

Inclusive una residente destaca el uso positivo del diario:

> El diario resultó ser un espacio para poder analizar y reflexionar acerca de mis clases. El tema más recurrente al principio era acerca de los tiempos y no poder terminar la planificación, esto me enojaba mucho. Pero de a poco comencé a reflexionar sobre otros temas, como el uso del espacio y las decisiones durante la clase (Diario A).

Teniendo en cuenta que los residentes deciden espontáneamente qué relatan y en qué hacen foco en sus diarios (Caporossi, 2009), el diseño del dispositivo de autoevaluación final los orienta a reflexionar acerca de temas abordados en las entradas de cada clase y sobre otros aspectos que quizás no habían considerado. En este sentido, el instrumento para la elaboración del informe abona al desarrollo de la práctica reflexiva, y el nivel de reflexión podría estar delimitado por la consigna y/o la profundidad de las preguntas que el tutor de prácticas proponga.

Un detalle no menos importante es que para el momento en que redactan la autoevaluación han pasado un período de algunos días desde que finalizó la residencia, lo que permite un distanciamiento en tiempo y espacio de lo sucedido por lo que los residentes ya no están involucrados emocionalmente con el proceso. Este alejamiento colabora como un factor relevante a la hora de revisar, con una mirada más objetiva, las

situaciones y decisiones de la práctica, y pensar sobre ellas (Jarpa Azagra *et. al.*, 2017). Tal como señala Caporossi,

> El aprendizaje de la práctica profesional docente supone aprender a mirar las narrativas registradas en los diarios de clase desde la articulación teoría-práctica y confrontarlas con las acciones puestas en acto, lo que a su vez implica la puesta en juego del pensamiento complejo, proceso propio del profesional docente experto (*op. cit.*: 133).

El tiempo dedicado a la elaboración de las entradas de los diarios durante el proceso de la residencia puede haber sido escaso considerando que la escritura del diario es una de las múltiples tareas requeridas en el dispositivo de la residencia. En el caso de que estos relatos no revelen profundidad en la reflexión, la relectura de la narrativa y redacción de un informe final mediado por la guía del formador habilita la oportunidad de reflexionar y relacionar lo acontecido con otros saberes.

En este capítulo hemos pretendido indagar los niveles de profundidad de reflexión que los residentes logran en la narrativa en sus diarios de formación. A partir del análisis realizado intentamos esbozar algunas ideas que surgen del estudio del discurso del material de los diarios y puntualizamos algunas cuestiones que refieren a los posibles motivos por los cuales los residentes reflexionan en distintos niveles de profundidad.

CONCLUSIONES

DESCUBRIR LA PROPIA VOZ

En este apartado presentamos las conclusiones de esta investigación y desarrollamos algunas líneas de pensamiento a partir de las preguntas que desencadenaron el abordaje de este estudio. El objetivo que orientó el trabajo implicó indagar el uso del diario de formación en la construcción de la competencia reflexiva en la formación docente inicial, en las carreras de un Instituto de Formación Docente del conurbano bonaerense. En este marco, presentamos una síntesis de los hallazgos en relación a la caracterización de los aspectos de la práctica docente sobre los que se reflexiona en los diarios, y del análisis de los niveles de profundidad de las reflexiones realizadas. En esa línea, desarrollamos conclusiones que surgen del análisis de los datos. Para finalizar, abrimos preguntas que podrían ser de consideración para continuar profundizando.

1. Los contenidos en los diarios de formación

Luego de haber analizado los diarios de formación, con el objetivo de relevar las cuestiones que son objeto de reflexión, identificamos varios temas que, para un mejor tratamiento de cada aspecto a examinar, organizamos en dos dimensiones: la gestión de la enseñanza y el aprendizaje y la interpelación del estudiante-docente como sujeto docente en formación. En virtud de esta diferenciación desglosamos los temas de reflexión a continuación.

Dentro del ámbito de la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, ubicamos dos aspectos, siendo el primero a mencionar la planificación, con una presencia profusa en todos los diarios. Los residentes ponen al plan de clase en un lugar de dominio total en relación a lo que debe suceder en la residencia. Encontramos referencias frecuentes que aluden al cumplimiento o no del mencionado plan. Esto hizo que nos preguntemos qué concepción tienen los residentes de la función de plan de clase. En varios fragmentos recuperamos la idea de la planificación a modo de “libreto” cerrado que debe ser cumplido; en otras ocasiones, las residentes brindan explicaciones que dan cuenta de por qué no llegaron a terminar la planificación, o mencionan los recortes que hicieron para lograr terminar el plan, es decir que en su mayoría dan cuenta de lo logrado o no. Considerando estas cuestiones, las reflexiones que conforman este grupo dejan entrever

cómo la formación académico-tecnicista configura el pensamiento del residente, y da poco lugar a que las residentes problematicen su concepto de planificación para deconstruirlo, tomar lo que la experiencia en la práctica les muestra y reconstruirlo, dándole su propio sentido. Si solo aplican planificaciones para cumplir su tarea, sin reflexionar acerca de lo proyectado y lo que sucede en el contexto del aula, ¿qué tipo de conocimiento práctico desarrollan acerca del sentido de la planificación?

También surgió la idea de considerar que dichas reflexiones pueden ser producto de no poder salirse de su rol de estudiantes: contemplan que tienen que cumplir con lo pautado en la residencia para poder aprobar la materia y, por ende, aplican el plan de clase tal como fue aprobado por la tutora de prácticas. Más allá de estas cuestiones, y a pesar de que el marco referencial de las prácticas docentes según los lineamientos curriculares actuales no se apoya en una tradición eficientista, la planificación –y su aprobación previa al dictado de la clase– sigue siendo de absoluta importancia, como si un plan aprobado garantizara que en la clase va a salir todo bien.

Otro de los focos que detectamos en relación a la planificación expone la explicitación de las teorías de enseñanza y aprendizaje en las que los residentes enmarcan su propuesta y su aplicación en la práctica. Resulta clave destacar el asombro que les produce comprobar que "las teorías funcionan" en la práctica. De esto se desprende que los residentes tienen una visión de jerarquía entre teoría y práctica, y que la vinculación entre ambas es unidireccional, es decir, de la primera a la segunda. Estos hallazgos nos conducen a preguntarnos acerca de la propuesta en la formación docente inicial. ¿Qué experiencias de aprendizaje transitan los docentes en formación al cursar las materias teóricas? ¿Qué lugar se le da a la teoría y a la práctica en las propuestas de los formadores? Por otra parte, nos preguntamos qué pensamiento está operando inconscientemente en el residente para que el enlace entre la teoría y la práctica resulte una novedad. Y sumado a esto, ¿es factible que los residentes se den la oportunidad de pensarse como productores de saberes a partir de su propia práctica? ¿De qué manera la reflexión sobre la práctica moviliza el pensamiento del residente hacia una relación sinérgica entre teoría y práctica? Reflexionar en el diario puede ser considerado por el residente una tarea más dentro de la residencia y es posible que no vislumbren el potencial que subyace las reflexiones que realizan. Perrenoud nos advierte que:

> Todos los formadores deberían preocuparse por la articulación de saberes y por el *habitus*, a sabiendas de que, si los enseñantes utilizan muy poco los saberes didácticos, psicopedagógicos o

> psicosociológicos que han adquirido, es básicamente porque no logran conectarlos con las situaciones y, por lo tanto, emplearlos con buen criterio para actuar (2001:82).

El segundo aspecto que estudiamos es la gestión de la clase. En este apartado recuperamos las reflexiones que refieren al uso del tiempo, las microdecisiones en el transcurso de la clase y aspectos relacionados al dominio del grupo clase. En lo que respecta al tiempo, los residentes declaran en varias oportunidades que no "les alcanzó el tiempo" para terminar de realizar todas las actividades planificadas para la clase en cuestión. Una vez más, la planificación –si bien el foco aquí está puesto en el tiempo que le lleva concretar todas las actividades del plan o no– es el punto de referencia que los residentes utilizan para hablar sobre sus prácticas. Desde la posición del residente como estudiante, completar el plan de clase es todo lo que necesitan hacer, como ya mencionamos. En oportunidades "recortan" actividades para hacer el cierre, desoyen la voz de los estudiantes del curso o recurren a decisiones autoritarias, para mantener la disciplina en el aula, por ejemplo, por favorecer la concreción del plan (Vezub, 2002) en lugar de detenerse a pensar si esa decisión es la adecuada para favorecer aprendizajes. ¿A qué saberes recurren para decidir cambiar el rumbo o no de lo que sucede? Esta es su primera experiencia de tener un grupo a cargo, por lo que podemos suponer que el marco conocido de su historia escolar juega un rol importante. Como docentes en formación tienen pocos puntos de referencia donde apoyarse y evaluar la situación a tiempo para tomar decisiones; su experiencia en la posición docente en el aula es reciente, y se encuentran en el marco de la residencia, en un rol complejo, inestable, precario y ambiguo (Rausch, 2011). Es así que las teorías en uso surgen a la superficie y dominan el escenario de la práctica; la biografía escolar y los esquemas mentales previos prevalecen sobre los incipientes saberes del oficio de ser docente, y por sobre un *habitus* en proceso de construcción. De todas formas, ya sea la propia explicación del residente, el esbozo de sus vacilaciones o "verdades" puestas en tela de juicio, todo contribuye a traer a la superficie el pensamiento del profesor a través de la reflexión. Las zonas indeterminadas que no estaban previstas en la planificación irrumpen en el escenario del aula y generan que el residente recurra a formas de hacer conocidas. Esto no quita que, a posteriori, vuelva sobre su narrativa y se pregunte acerca de sus acciones y decisiones. En este sentido, el diario de formación genera la oportunidad de registrar situaciones y luego poder volver sobre ellas, reflexionar y generar conocimiento práctico.

La segunda dimensión refiere a la interpelación del estudiante-docente como sujeto de formación. Ubicamos tres temas que se despliegan en las reflexiones de los

residentes. Los dos primeros remiten al lugar que ocupan por ser estudiantes y docentes al mismo tiempo: la posición de estudiante, por un lado, y la posición docente por el otro. Una tercera cuestión se vincula con los sentimientos y dilemas que surgen en el pensamiento del residente a partir de su doble rol.

Resulta clave para entender el análisis de esta dimensión que los residentes ya han estado en contacto con la vida escolar en el Trayecto de la Práctica Docente en años anteriores, pero esta es la primera vez que están a cargo una clase. Dicho esto, no resulta extraño que el residente se posicione desde un primer momento en el rol de estudiante en relación con su tutor de prácticas y con el profesor orientador. Ambos evalúan su desempeño y, como consecuencia, la postura predominante es la de estudiante que busca la aprobación de la materia y sigue las sugerencias "al pie de la letra".

Ahora bien, hemos recopilado fragmentos que registran desacuerdos con el profesor orientador acerca de las propuesta de enseñanza, o bien expresan sus diferencias con indicaciones de los tutores; en ambos casos, el residente cede ante las indicaciones de ambos. Con esta actitud vemos que accede a las pautas dadas en pos de aprobar la instancia de prácticas. En todos los casos, el pensamiento de los residentes queda registrado en los diarios de reflexión, pero no hay oportunidad de problematizar las cuestiones que plantean porque el tutor o el profesor orientador han dado una indicación al respecto de la situación, con lo cual se cierra la posibilidad de hacer algo diferente. Por esto, si el docente en formación no tiene cierta autonomía dentro del marco de la residencia como docente a cargo del curso, ¿en qué circunstancias tiene la libertad de tomar decisiones, experimentarlas, reflexionar y aprender del proceso?

En esta misma línea, el residente reflexiona acerca de su posición docente. En estos casos notamos que este tipo de reflexión se registra en el transcurso de la segunda mitad de la residencia, y también en la autoevaluación y reflexión final. Un hallazgo para subrayar es que, si analizamos las reflexiones sobre este tema a lo largo del desarrollo cronológico de los diarios, observamos que de a poco los residentes abandonan el tipo de reflexión que refleja su rol de estudiante para registrar pensamientos que revelan el desarrollo del oficio docente. En virtud de este movimiento, al comenzar a posicionarse como docentes, encontramos que los profesores orientadores, según el relato en los diarios, delimitan el campo de acción de los practicantes en situaciones que demuestran avanzar en su proceso de docentes en formación. En el material analizado encontramos fragmentos en los que identificamos que los residentes poseen la iniciativa, a partir de sus reflexiones, de "tomar las riendas" de la clase, pero esto no se logra. Como expresamos

previamente, los docentes orientadores no siempre son prestadores de identidad y acotan las posibilidades de desarrollo del oficio docente del practicante. Edelstein y Coria sostienen que "el profesor que vive su trabajo como espacio de autonomía siente que ésta peligra con la incorporación de los practicantes y docentes que lo acompañan" (1995: 52). En este sentido, el docente orientador siente que entrega lo que le pertenece (*op. cit.*), por lo que presta el espacio de su clase, y dosifica la formación en el oficio, según las circunstancias (Loyola y Poliak, 2002).

Los sentimientos y dilemas que se registran en las reflexiones los residentes destacan sensaciones de nervios y ansiedad por la incertidumbre que les genera la residencia, inquietante dispositivo esperado por estudiantes de profesorado en el transcurso de los estudios, ya que los enfrenta con la realidad del aula y los pone a prueba. En menor medida los sentimientos encontrados son causados por el lugar oscilante que ocupan (estudiante y docente a la vez) y por las dudas que les genera no saber si podrán cumplir con las expectativas de su tutor y los actores de la escuela-destino. Si nos referimos a los dilemas, los residentes registran dudas que tienen acerca de su desempeño en formato de pregunta a su tutor, y no de reflexión. Esto nos hace pensar que no dejan de poner el lugar del saber en su tutor de prácticas, y que la reflexión puede ser considerada una consulta más que una reflexión personal. Ahora bien, si el saber teórico está en el tutor, y el saber práctico en el docente orientador, ¿de qué forma será posible que valore sus propias reflexiones como saber práctico, y se dé cuenta que puede aprender de su propia experiencia además de acudir a otros? Surge el interrogante acerca de en qué momento tomará conciencia de que el proceso de reflexión que realiza en su diario contiene rasgos del saber práctico constitutivo del *habitus* profesional, que durante la residencia busca recibir de docentes con experiencia.

2. Los niveles de reflexión

En cuanto a los niveles de reflexión, los relatos de los residentes están realizados en su mayoría en un nivel pre-reflexivo, es decir, se observa narración de los eventos en forma descriptiva. El relato de los sucesos en las entradas de cada clase en los diarios no va más allá de la reseña de los eventos y se observa poco registro de volver a mirar la práctica y pensar en si, por ejemplo, hubo aprendizaje en los estudiantes o si existen soluciones alternativas a los inconvenientes que hubieren surgido. En resumen, en este

nivel, la propia práctica y las consecuencias de las acciones no se cuestionan. Esto se percibe a raíz de que los residentes atribuyen los problemas a factores externos y así justifican su accionar y, por ende, no hay lugar para considerar otras alternativas. En este escenario no se observa apertura a interpelar su práctica.

El nivel de reflexión superficial está presente en las reflexiones de las residentes en menor medida que el anterior. Muchos de ellos reflexionan sobre cuestiones que hacen el funcionamiento de la práctica justificando sus decisiones y explicando sus razonamientos al respecto. Identificamos intentos de repensar situaciones emergentes no previstas, pero la reflexión en la acción es a nivel local, con una búsqueda de soluciones o justificación a corto plazo. Los residentes revelan en sus relatos que toman conciencia de que los estudiantes tienen formas y tiempos de aprendizaje diferentes, e identifican qué estrategias deberían cambiar de lo originalmente planificado. En suma, ponen sus teorías en uso en palabras, paso preciso para avanzar en el nivel de reflexión y confrontarlas con las teorías adoptadas.

En lo que respecta al nivel de reflexión pedagógica, revelan un pensamiento que abarca un amplio espectro de consideraciones, entre las cuales deliberan acerca de los marcos teóricos que sustentan sus decisiones. Un factor clave al acceder a este nivel de reflexión es desarrollar la posibilidad de tomar distancia de los sucesos para reflexionar sobre la acción. El movimiento de separación entre acción y pensamiento habilita el tiempo y el espacio para establecer conexiones con otros saberes y tejer un entramado propio que otorgue sentido a las nuevas experiencias. Por consiguiente, la problematización de las situaciones que surge de la complejidad del aula se aborda con una mirada constructiva hacia el propio hacer, ya no desde la justificación ante el otro, sino para aprender de sí mismo.

En el nivel de reflexión crítica encontramos un solo fragmento que alude a este estadio, en el que la residente es capaz de reflexionar acerca de su práctica, en este caso acerca de la evaluación, interrogando su pensamiento y sus creencias activamente, generando nuevas hipótesis a partir de sus creencias acerca de la evaluación y la calificación. Este tipo de reflexión navega canales muy profundos que entendemos son accesibles a docentes que poseen una disposición a revisar y pensar su práctica desde todos los vértices disponibles.

3. Una mirada integrada de los contenidos y los niveles de reflexión

En un intento por entender la relación que existe entre los contenidos sobre los que los residentes reflexionan y la profundidad con la que piensan su práctica, volvimos sobre la inquietud que surgió en referencia a qué temas son lo que se abordan en los diarios en cada nivel de reflexión. Consideramos que existe una relación entre las cuestiones que preocupan a los residentes y el nivel de reflexión que se percibe en el relato.

Las reflexiones que identificamos como pertenecientes al nivel de pre-reflexión refieren a dos temas: las emociones y la gestión de clase, en particular en este último, a los aspectos referidos a la planificación, los tiempos de la clase y la disciplina. En cuanto a las emociones, los residentes expresan sentimientos en su mayoría de duda, angustia, miedo o preocupación que la situación de la práctica les genera, en su mayoría relacionados con que algo salga mal en la práctica. En el polo opuesto, refieren sentimientos de alegría cuando "las cosas salieron bien". Acordamos con Chacón Corzo en que "se desencadenan sensaciones de vulnerabilidad e inseguridades impidiendo procesar mecanismos que ayuden a organizar las ideas y tomar decisiones ante los imponderables que se presentan en los ámbitos escolares" (2008: 283). En este sentido, creemos que los sentimientos que los paralizan están relacionados con la interpretación de los eventos de la práctica desde su oficio de estudiante. Si bien llegan a clase con un plan aprobado por sus tutores, la interacción en el aula no siempre es la imaginada. Navegar esas zonas indeterminadas en las que es necesario tomar decisiones en el instante deja traslucir que no tener una respuesta que funcione hace peligrar la aprobación de su residencia, y eso los paraliza a tal punto que no les es posible reflexionar acerca de sus emociones para entender lo que le sucede y aprender de esa situación.

Por otra parte, percibimos que los residentes registran en sus diarios comentarios acerca de la planificación, la disciplina y los tiempos en la gestión de la clase, en todos los casos refiriendo a si fue según lo pautado o no. En el nivel pre-reflexivo no se va más allá de este registro, no se elaboran frases que generen una inquietud o duda acerca de por qué sucedió de tal forma. Si la postura de estudiante prima, como en el caso de las emociones, entonces su mirada está puesta en la concreción de la clase a manera de tarea cumplida, o no, y en tal caso justificar sus acciones. Podemos aventurar que el posicionamiento como estudiante difícilmente abre la puerta a reflexionar como docente,

y en tal caso el diario se transforma en una bitácora de viaje para presentar al tutor de prácticas y cumplir con su confección.

Los temas sobre los cuales se reflexiona en el nivel superficial refieren en gran parte al funcionamiento de la planificación, con una primera apertura a tener en cuenta el aprendizaje de los estudiantes. Al reflexionar acerca de las modificaciones que se realizaron al plan de clase original no se percibe la sensación de susto o culpa (presente en el nivel anterior) por no haber cumplido con lo planificado. Al contrario, reflexionan al respecto entendiendo que la complejidad del aula debe ser atendida. Y junto a esa complejidad, aparecen los estudiantes tenidos en cuenta en los relatos, con detalles acerca de la modificación de actividades o estrategias, un breve reconocimiento que hubo reflexión en la acción. En síntesis, podemos observar que se genera un movimiento de pensamiento. En el nivel pre-reflexivo los residentes abordan temas que los atañen a ellos personalmente; en el nivel superficial, tratan de aspectos que refieren a la clase. Las reflexiones dejan de ser autorreferentes para ocuparse de la práctica docente.

En el nivel pedagógico, los residentes reflexionan acerca de la planificación como una guía de lo que se estima se realizará en clase. Las referencias a las actividades que tuvieron que modificar, o las estrategias que cambiaron denotan que hubo un análisis de la situación. En este sentido, la justificación de las decisiones está sostenida por un marco pedagógico que las contiene. No se observa en la narrativa que el residente se está excusando por lo que no hizo o que siente culpa o ansiedad, como está presente en el nivel pre-reflexivo. La planificación en este nivel es considerada como un instrumento para el docente. En efecto, el hecho de poder reflexionar de este modo evidencia que el residente se ubica en el lugar de docente en formación, ya no como estudiante-docente. En otras palabras, cuando el residente reflexiona desde su esquema mental de estudiante genera relatos a un nivel bajo de reflexión. A medida que avanza en su proceso de prácticas, vive experiencias como docente, va construyendo su *habitus* profesional y se inicia en el oficio docente. Los fragmentos analizados revelan un pensamiento reflexivo pedagógico: el estudiante-docente habla de cuestiones que hacen al quehacer de la docencia, y deja de escribir sobre preocupaciones del oficio de estudiante.

A propósito del análisis que entrecruza los contenidos y los niveles de reflexión, los fragmentos identificados a nivel de pre-reflexión y de reflexión superficial se encontraron en las entradas diarias de cada clase, mientras que los mayores niveles de reflexión se dan en las autoevaluaciones finales, esto es, específicamente, en los diarios de clase de los residentes de Matemática e Inglés. Esto coincide con que la gran mayoría

cuenta con un instrumento que los orienta en la realización de la autoevaluación, organizado en focos. Las preguntas que contienen plantean volver sobre el registro para pensar la práctica desde otra perspectiva. Por esto, afirmamos que, en la formación inicial, el uso de un dispositivo guiado para la reflexión provoca reflexiones más profundas que en otras circunstancias no guiadas. El desarrollo de la competencia reflexiva conlleva un ejercicio metacognitivo, sostenido, frecuente y voluntario (Perrenoud, 2004).

4. El diario de formación como facilitador de la reflexión

El foco de esta investigación estuvo puesto en el uso del diario de clase como dispositivo para el desarrollo de la competencia reflexiva. En conformidad con lo analizado, destacamos que el diario de clase es un instrumento que acompaña en el registro sistemático de la práctica docente, y en su producción se generan reflexiones a diferentes niveles. En este sentido, la reflexión sobre la acción tiene mayores oportunidades de producirse cuando el residente tiene la posibilidad de volver sobre lo escrito en un tiempo posdatado a la práctica en el aula, y que la reflexión puede resultar más profunda si se cuenta con un dispositivo que favorezca la reflexión.

La narrativa contribuye a poner las ideas y relatos en palabras tal como el residente los experimentó. Ahora bien, destacamos que una de las riquezas de utilizar el diario de clase radica en el hecho de reencontrarse con su propio accionar. Esto habilita a una detención en el tiempo y espacio, revivir a través de la lectura del diario sus experiencias, poner en suspenso sus esquemas mentales, confrontarlas con las teorías adoptadas y cuestionar sus prácticas docentes por medio de la reflexión. Desandar huellas y despojarse de rutinas automatizadas y de categorías heredadas dan lugar a reflexionar y a construir un saber práctico. Esto no presupone negar nuestra historia ni el saber pedagógico, sino más bien de gestar una mirada no ingenua de las prácticas docentes. Aprender a partir de la experiencia es un camino que rompe con la formación tradicional y que tenemos a nuestro alcance.

5. El desarrollo de la competencia reflexiva en la formación docente inicial

En lo concerniente a la formación docente inicial consideramos que el formador es un factor clave como mediador en el desarrollo de la competencia reflexiva del docente

en formación. La concepción que el formador tiene acerca del rol de la reflexión en la formación docente marca la diferencia en lo que hace a las estrategias que selecciona para movilizar el pensamiento del residente. Tal como propone Larrivee, "sin una guía cuidadosamente construida, los docentes en formación y los novatos así como los más experimentados no logran acceder a niveles de reflexión pedagógica y crítica para mejorar su práctica" (2008: 345, traducción propia). Por ello, la intervención docente que provoca el formador como mediador se puede brindar a través de un instrumento que provea un andamiaje para la reflexión en la experiencia de la residencia, que ayude a navegar las zonas indeterminadas de la práctica, y que, a través de la indagación, desarrolle su *habitus* profesional. Perrenoud insiste en incorporar la reflexión en la formación inicial y desafiar la herencia naturalizada de formas de hacer:

> La formación del *habitus* debería constituir el proyecto de la institución de formación completa, la cuestión principal de todos los formadores. En realidad no hay ninguna razón para pensar que basta con enviar a los estudiantes a las clases durante algunas semanas para garantizar la adquisición de competencias. El *habitus* formado "sobre la marcha" con actuaciones como: "¡Tírate a la piscina y nada!" es más bien regresivo y defensivo. Es lo contrario del *habitus* del practicante reflexivo. Lo observamos en los enseñantes que hacen sustituciones antes de cualquier formación: aprenden a sobrevivir imitando los modelos pedagógicos a lo que estuvieron sometidos cuando eran alumnos adoptando estrategias autoritarias, atajos, formas de manipulación más viejas que el mundo simplemente porque hay que "dar la clase". Esta formación improvisada es bastante eficaz a corto plazo, pero se paga muy cara a largo plazo, puesto que instaura estructuras muy estrictas y rígidas que, posteriormente, hay que desarmar durante la formación (2001: 81-82).

El formador, por tanto, necesita construir un dispositivo que habilite eficazmente la práctica reflexiva. A renglón seguido, Perrenoud destaca que la responsabilidad que el formador tiene en la empresa de su tarea como tutor de prácticas:

> Las justificaciones y las tensiones pueden hacer evolucionar el *habitus*, pero no de forma rápida y voluntaria. Sin olvidarnos del procedimiento reflexivo en la formación del *habitus* (Perrenoud, 1996e), la postura más inteligente radicaría en velar lo suficiente como para crear "condiciones objetivas" de desarrollo de un *habitus* profesional. La naturaleza de los cursos, las tareas confiadas al estudiante en prácticas cuando se encuentra en clase y el contrato pactado con el formador de campo modulan las exigencias y las ocasiones que desarrollan uno u otro tipo de *habitus* profesional (2001: 82-83).

Con todo esto, el quehacer del tutor de prácticas enfrenta una situación muy compleja en sí misma. Para que el docente en formación construya conocimientos a partir de su práctica y desarrolle su *habitus* profesional, es preciso que el formador asuma el riesgo que supone dar autonomía al residente para que tome sus propias decisiones, en palabras de Edelstein y Coria (1995), en un "esfuerzo sostenido por descentrarse" (45). Esta es una zona indeterminada para el propio formador urgido por los tiempos, tensionado por las

demandas de la institución formadora y la escuela destino y atrapados en la inmediatez, puede obturar el diálogo, el intercambio con el residente, poniendo en riesgo que sus propias prácticas no estén mediadas por la reflexión, aunque presente en sus intenciones. En este sentido, en el supuesto caso de que el formador no problematice ni reflexione acerca de sus estrategias de enseñanza corre el riesgo de reforzar prácticas tradicionales en su propio hacer. En la contingencia de que esto suceda, la residencia se constituiría en un ecosistema desarticulado, en donde convergen estrategias que no congenian en su totalidad si el objetivo es crear un ambiente que propicie el desarrollo de la competencia reflexiva.

6. Consideraciones finales

La elaboración de este trabajo nos ha permitido explorar la práctica reflexiva en la formación docente inicial. No pretende ser un estudio exhaustivo del dispositivo mencionado, sino que propone realizar aportes que sean de utilidad para estudios futuros.

La investigación abre algunas líneas para continuar indagando en el desarrollo del pensamiento del profesor. Por un lado, conocer cuánto de toda la experiencia de reflexión sobre la práctica el residente integra a su marco de acción. En otras palabras, si la reflexión se traduce en una disposición para la práctica reflexiva. Por el otro, preguntarnos si el alcance del nivel de reflexión revelado en los diarios de clase se incorpora en la reflexión diaria de los residentes. En esta dirección se podría continuar la investigación en residentes de 4to año del Instituto y estudiar qué sucede en los diarios de clase en las residencias que se llevan a cabo en el último año de Profesorado. Una posible vía de análisis en esta propuesta sería estudiar si el alcance del nivel de reflexión pedagógica de estos mismos residentes se da sin el apoyo de un dispositivo para la reflexión específico. Estimamos estas preguntas relevantes ya que podrían asistir a profundizar el conocimiento sobre los procesos de reflexión y contribuir con los formadores a que refinen la selección de estrategias y dispositivos para desarrollar la competencia reflexiva en los docentes en formación. Sería interesante también analizar el impacto que el discurso escrito tiene en las reflexiones en los diarios de formación.

Creemos que la posición docente se construye en la experiencia, y que la reflexión sobre la práctica colabora en este proceso. El residente, al inicio de la residencia, reflexiona desde su posición de estudiante, y progresivamente, comienza a pensar acerca

de cuestiones del oficio docente. Siguiendo estos pensamientos surge un interrogante, que quizás también pueda ser objeto de indagación a futuro para continuar la línea de investigación de este trabajo. Nos preguntamos si la reflexión genera el movimiento progresivo de estudiante a docente, o si la apropiación paulatina del oficio docente habilita mayores niveles de reflexión.

La predisposición a reflexionar se adquiere con el tiempo y con una práctica sistemática, genuinamente abordada, en un ambiente en el que las reflexiones del residente sean valoradas por la riqueza del conocimiento que generan. En la voz del residente se percibe la construcción de su *habitus*. El diario genera la oportunidad de descubrir esa voz entre tantas voces del pasado y del presente. Su biografía escolar, los saberes teóricos de la formación docente inicial y los saberes prácticos de los profesores orientadores y tutores de práctica dejan de resonar con potencia en su cabeza cuando le encuentra sentido a su propio hacer en la residencia. Y así comienza a escribir su propia biografía profesional.

Cuando el docente en formación se hace protagonista de su propio aprendizaje y reflexiona a partir del entretejido de la identidad prestada, los saberes de la formación docente inicial y la experiencia, nace su propio saber, y hace escuchar su propia voz en el diario de clase.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo Inés y Denise Vaillant (2015), "El Aprendizaje bajo la lupa. Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe", consultado el 1/02/2018 desde https://www.unicef.org/lac/UNICEF_Aprendizaje_bajo_la_lupa_nov2015.pdf

Aguerrondo, Inés y Guillermina Tiramonti (2016), "El futuro ya llego... pero no a la escuela argentina ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?", consultado el 1/10/2017 desde https://www.researchgate.net/publication/312039226_El_futuro_ya_llego_pero_no_a_la_escuela_argentina_Que_nos_atrasa_y_donde_esta_el_futuro_de_nuestra_educacion/citation/download

Aiello, Berta (2011), "Prácticas y residencias docentes: cuando enseñar conocimientos es un desafío",en Raul Menghini y Marta Negrin (comp.), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires, Jorge Baudino ediciones, pp. 169-180.

Alliaud, Andrea (1998), "El maestro que aprende", en: *Ensayos y Experiencias*, N° 23.

Alliaud, Andrea (2002), "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía esciolar", en Davini, Cristina (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers editores, pp. 39-78.

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

Alliaud, Andrea (2017), *Los Artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

Alliaud, Andrea (2011a), "Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar", en Alliaud, Andrea y Estanislao Antelo, *Los gajes del oficio: enseñanza pedagogía y formación.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Aique, pp. 51-64.

Alliaud, Andrea (2011b), "La maestra modelo y el modelo de maestra", en Alliaud, Andrea y Estanislao Antelo, *Los gajes del oficio: enseñanza pedagogía y formación.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Aique, pp. 65-80.

Alliaud, Andrea y Estanislao Antelo (2011), "Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia", en Alliaud Andrea y Estanislao Antelo, *Los gajes del oficio: enseñanza pedagogía y formación.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Aique, pp. 81-100.

Álvarez Álvarez, Carmen (2012), "La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje", en *Educatio Siglo XXI*, [S.l.], v. 30, n. 2, p. 383-402.

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

Anijovich, Rebeca y Graciela Cappelletti (2011), "La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 21, pp.241-257.

Anijovich Rebeca y Graciela Cappelletti (2014) “El lugar de la práctica en la Formación Docente de Profesionales”, en Anijovich Rebeca y Graciela Cappelletti (coords.), *La práctica como eje de la formación docente*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 13-26.

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

Berardini. Haydée y María Emilia Ortiz (s/f), “La complejidad de la práctica de la enseñanza. Reflexiones acerca de su didáctica”, consultado el 2 de enero de 2019 desde https://docplayer.es/58394995-La-complejidad-de-la-practica-de-la-ensenanza-reflexiones-acerca-de-su-didactica.html

Birgin, Alejandra y Pablo Pineau (1999), “Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente” en *Cuadernos de Educación*. Serie Formación Docente. Nº 2. Año 1. Buenos Aires, pp. 46- 49.

Borel, María Cecilia (2011), “¿Docentes o alumnos?”, en Menghini R y Negrin M (comps), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones, pp. 217-225.

Chacón Corzo, María Auxiliadora (2008), “Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente”, en *Educere*, vol. 12, no 41, pp. 277-288.

Caporossi, Alicia (2009), “La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes”, en Sanjurjo, Liliana (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* Rosario, Homo Sapiens Ediciones, pp. 107-149

Córsico, María Celia Agudo (2015), “Algunas consideraciones sobre la cuestión de la formación docente”, en Pedro Luis Barcia y Jorge A. Ratto (ccords.), *Reflexiones sobre la Formación Docente.* Buenos Aires, Dunken, pp. 17-36.

Costa, Patricia, Mariana Ornique y Josefina Peire (2014), “Los diarios de Formación”, en Anijovich, Rebeca y Graciela Cappelletti (coords), *Las Prácticas como eje de la Formación Docente*. Ciudad de Buenos Aires, Eudeba, pp. 89-105.

Day, Christopher. (1993), “Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development”, en *British Educational Research Journal*, 19, pp. 83–93.

Davini, María Cristina (1995). *La Formación Docente en cuestión. Política y Pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

Davini, María Cristina (2002), “La iniciación en las Prácticas Docentes en las escuelas”, en Davini, Cristina (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar.* Buenos Aires, Papers editores, pp. 13-37.

Davini, María Cristina (2015), *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.

Davini, María Cristina (s/f), “Acerca de las prácticas docentes y su formación” consultado el 26/2/2018 desde http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005899.pdf

Denzin, Norman e Yvonna Lincoln (2005), “The Discipline and Practice of Qualitative Research”, en Denzin, Norman e Yvonna Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Third edition, California: Sage, pp. 1-32.

Dewey, John (1933), *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Dewey, John (1989), *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.

Díaz Barriga Arceo, Frida. (2003), “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5* (2). Consultado el 24/05/2020 en: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html

Dicker Gabriela y Flavia Terigi (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.

Domingo Roget, Àngels y María Victoria Gómez Serés (2014), *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid, Narcea.

Domingo Roget, Àngels (2017), “Reconceptualizar la Practica Reflexiva”, conferencia en el marco del Simposio “Practica reflexiva para transformar la acción educativa”, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 5 y 6 de septiembre.

Duro, Elena (2015). “Hacia la mejora continua de la Educación”, en Tedesco, Juan Carlos (comp.), *La Educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo.* Buenos Aires, Siglo veintiuno editores, pp. 119-163.

Edelstein, Gloria (2003), “Prácticas y Residencias: Memorias, Experiencias, Horizontes…”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, pp. 71-89.

Edelstein, Gloria (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

Edelstein Gloria (2015), “La enseñanza en la formación para la práctica”, en *Educación, Formación e Investigación*, 1, 1, pp. 148-159.

Edelstein, Gloria y Adela Coria (1995). *Imágenes e Imaginación: iniciación a la docencia.* Buenos Aires, Kapelusz.

Elbaz, Freema (1981), “The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study”, en *Curriculum Inquiry*, Vol. 11, N. 1, pp. 43-71.

Elias, *María Esther (*2015) “La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo “, en Revista Electrónica Educare, Vol. 19 (2), pp. 285-301.

Feldman, Daniel (2010), Didáctica General. Aportes para el Diseño Curricular. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Consultado el 22/07/2018 en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf

Feldman, Daniel (2011), "Imágenes en los relatos sobre la experiencia docente", en Alliaud, Andrea y Daniel Suarez (coords), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires; Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, pp. 139-157.

Feldman, Daniel y Mariano Palamidessi (2001), "Programación de la enseñanza en la universidad Problemas y enfoques". Colección Universidad y Educación Serie Formación Docente Nº 1, Universidad Nacional de General Sarmiento. Consultado el 20/07/2018 en https://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/programacion_de_la_ensenanza.pdf

Garrote, Valeria y Laura Isod (2002), "El dispositivo escolar en la residencia. Un análisis de la experiencia formativa de los futuros maestros", en Davini, Cristina (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar.* Buenos Aires, Papers editores, pp.159-188.

Gervais, Colette y Enrique Molina (2004). "Explicitación del saber de experiencia de los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico" en *Íkala, revista de lenguaje y cultura,* 9(15), pp.141-167.

Giovannini, Marianela (2015), "Las practicas simuladas en la formación docente de abogados". Tesis de Maestría no publicada, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

González Calvo, Gustavo, José Barba y Henar Rodríguez Navarro (2015), "La importancia del aprendizaje reflexivo en el Prácticum de Magisterio: una revisión de la literatura", en *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (3), pp. 147-170.

Guevara, Jennifer y Andrea Alliaud (2014), La formación de los que enseñan: hacia la transmisión de los saberes de oficio". Conferencia, VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior, consultado el 20 de marzo de 2020 desde https://www.researchgate.net/publication/261879142_La_formacion_de_los_que_ensenan_hacia_la_transmision_de_los_saberes_de_oficio

Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hatton, Neville y David Smith (1995), "Reflection in Teacher-Education - Towards Definition and Implementation", en *Teaching and Teacher Education*, 11, pp. 33-49.

Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista Lucio (2010). *Metodología de la investigación.* Quinta edición, Mexico, Mc Graw Hill.

Jarpa Azagra, Marcela, Valentina Haas Prieto y Damaris Collao Donoso (2017), "Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales", en *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, 2, pp. 163-178.

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

Kazez, Ruth (2009) “Los estudios de caso y el problema de la selección de la muestra: Aportes del sistema de matrices de datos”, en *Subjetividad y procesos cognitivos*, N 13, pp. 71-89.

Korthagen, Fred (2010), "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 2, pp. 83-101.

Larrivee, Barbara (2000), “Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher”, en *Reflective Practice*, 1, 3, pp 293-307.

Larrivee, Barbara (2008), “Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice”, en *Reflective Practice*, 9, 3, pp. 341-360.

LaBelle, Jeffrey (2017) “Ethical and Political implications of reflective practice among preservice teachers”, en Reflective Practice, 18, (5), pp. 688-698.

Larrosa, Jorge (2003) “La experiencia y sus lenguajes”, en: Seminario Internacional “La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI” (Conferencia). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, consultado el 2 de marzo de 2020 en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf

Litwin, Edith (1997), “Las configuraciones didácticas en el marco de una nueva agenda didáctica”, consultado el 13 de marzo de 2018 en http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6311

Litwin Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires, Paidós.

López-Vargas, Brenda y Sandra Basto-Torrado (2010), “Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva”, en *Educación y Educadores*, 13, 2, pp. 275-291.

Loyola Claudia y Nadina Poliak (2002), “El residente en su laberinto. Un análisis de las interacciones en el campo de la residencia docente”, en Davini, Cristina (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers editores, pp. 123-155.

Masciotra, Domenico (2018) “La competencia: Entre el saber actuar y el actuar real. Perspectiva de la enacción.”, Traducción de: “La compétence : entre le savoir agir et l’agir réel. Perspective de l’énaction” en *Éthique publique*,. Vol. 19, no 1, consultado el 7/12/2018 en https://www.researchgate.net/publication/329414200_La_competencia_Entre_el_saber_actuar_y_el_actuar_real_Perspectiva_de_la_enaccion

Meirieu, Philippe (2006). *Cartas a un joven profesor: Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.

Mellado, Vicente y María Bermejo García (1995), “Los diarios de prácticas en la formación de maestros”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Nº 23, pp. 121-136.

Molina, Pilar (2008), “Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico”, en Cornejo, José y Rodrigo Fuentealba (eds), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Santiago de Chile, Ediciones UCSH, pp. 13-27.

Negrete, María Andrea y Jorgelina Fabrizi (2011), “Pensarse como docentes: la tarea de enseñar”, en Menghini R y Negrin M (comps), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones, pp 227-239.

Pedró, Francesc (2017), “Tecnologías para la transformación de la educación”. Consultado el 15/08/2017 en https://www.santillanalab.com/recursos/Tecnologias_para_la_transformacion_de_la_educacion_1.pdf

Peltier, James, Amanda Hay, y William Drago, (2005), “The Reflective Learning Continuum: Reflecting on Reflection”, en *Journal of Marketing Education*; vol. 27, 3, pp 250 a 263.

Pérez Gómez, Ángel (2010), “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 24 (2), pp.37-60.

Perrenoud, Philippe (2001), “La formación de los docentes en el siglo XXI”, *Revista de Tecnología educativa*, vol. 14, no 3, pp. 503-523.

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

Pogré, Paula (2011). “Formar docentes hoy, ¿Qué deben comprender los futuros docentes?”, en *Perspectiva Educacional,* 51, N 1, pp. 45-56.

Rancière, Jacques (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes.

Rausch, Hector (2011), “Práctica e identidad docente”, en Menghini R y Negrin M (comps), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones, pp. 241-249.

Royo, Marta (2015), “Niveles de la formación docente. Secundaria: Institutos Superiores de Profesorado”, en Pedro Luis Barcia y Jorge A. Ratto (coords.), *Reflexiones sobre la Formación Docente.* Buenos Aires, Dunken, pp. 55-70.

Samper Richard, Andrea (2017), *Los e-portafolios de aprendizaje como recurso para formar docentes reflexivos*, Tesis de Maestría no publicada, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Sanjurjo, Liliana (2009), “Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las practicas”, en Sanjurjo, L. (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*”. Rosario: Homo Sapiens, pp. 15-43.

Sanjurjo, Liliana, Ana María Hernández, Iris Alfonso y Alicia Caporossi (2011), “Los dispositivos para la formación profesional”, VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado, Mar del Plata.

Sanjurjo, Liliana (2017). “La formación en las prácticas profesionales en debate”, en Revista del Cisen Tramas/Maepova, 5 (2), pp. 119-130.

Sautu, Ruth (2005). *Todo es Teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Schön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós/MEC.

Schön, Donald (1998) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires, Paidós.

Semmoloni, Carolina (2018), “La narración en la formación inicial de docentes reflexivos”. Tesis de Maestría no publicada, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.

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

Serrano Castañeda, José Antonio (2005), “Reseña de "Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo” de John Dewey”. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, (2), pp.154-162.

Serrano Castañeda, José Antonio (2007), Una vuelta a los orígenes de la práctica reflexiva en educación. Consultado el 17 de diciembre de 2017 desde https://www.researchgate.net/profile/Jose_Antonio_Castaneda/publication/237672321_UNA_VUELTA_A_LOS_ORIGENES_DE_LA_PRACTICA_REFLEXIVA_EN_EDUCACION/links/583f7b2c08ae61f75dc793c3.pdf

Souto, Marta (2011), “La residencia, un espacio múltiple de formación”, en Menghini R y Negrin M (comps.), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones, pp. 23-47.

Stake, Robert (2005) “Qualitative Case Studies”, en Denzin, Norman e Yvonna Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Third edition, California: Sage, pp. 443-466.

Stenhouse, Lawrence (1983), “The relevance of Practice to Theory”. *Theory into Practice*, 22:3, pp. 211-215.

Shepherd, Mark (2006) “Using a learning journal to improve professional practice: a journey of personal and professional self-discovery”, en *Reflective Practice*, 7:3, pp. 333-348.

Strauss, Anselm y Juliet Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia, Editorial Universidad de Antioquía.

Suarez, Daniel (2011), “Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente”, en Alliaud, Andrea y Daniel Suarez (coords.), *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras UBA; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, pp. 93-137.

Tarazona, María José Chisvert, Davinia Palomares Montero y María Dolores Soto González (2018), “Las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo”, en Sabariego Puig, Marta (coord.), *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior,* Valencia, Florida Universitaria, pp 28 a 33.

Tedesco Juan Carlos (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*, Fondo de Cultura Económica: Universidad de San Martín, Buenos Aires.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico*. Buenos Aires, Santillana.

Vázquez-Bernal, Bartolomé y Roque Jiménez-Pérez (2013), “El Diario como elemento de cambio: construyendo el hilo”. En Mellado Vicente, Lorenzo J. Blanco Nieto, Ana Belén Borrachero Cortés y Janeth A. Cárdenas Lizarazo (eds.), *Las Emociones en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias y las Matemáticas.* Badajoz, España: Deprofe, pp. 521-546.

Vázquez-Bernal, Bartolomé, Roque Jiménez-Pérez y Vicente Mellado-Jiménez, (2007), “El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como integración de la reflexión y la práctica. La hipótesis de la complejidad”, en *Revista Eureka, sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 4 (3), pp. 372-393.

Van Manen, Max (1977) “Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical”, en *Curriculum Inquiry*, Vol. 6, No. 3, pp. 205-228.

Vasilachis de Gialdino, Irene (2006), “La Investigación cualitativa”, en Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de Investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, pp. 23-64.

Vesub, Lea (2002), “Los residentes en acción. “Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio”, en Davini, Cristina (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar.* Buenos Aires, Papers editores, pp. 81-119.

Webb, María Virginia (2013), “Docentes formadores en la residencia: construcción de sentidos acerca del ejercicio de la docencia”. Tesis de Maestría. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Zabalza, Miguel Ángel (2004), *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

ANEXOS

Anexo 1

Pre-análisis del campo.

Conclusiones del trabajo de análisis de las planificaciones de cátedra de las materias de Práctica Docente. Enumeración de las categorías identificadas y elaboración de primeras interpretaciones de los datos analizados.

Categoría I Herramientas del docente formador

Al interior de esta categoría podemos encontrar los aspectos técnicos con los que cuenta el docente formador para el logro de los objetivos del espacio curricular. El Diseño Curricular y sus lineamientos ocupan un lugar primordial como herramienta de trabajo, así como el lugar que este espacio ocupa en relación a las otras materias, visto en los siguientes ejemplos: "eje vertebrador ", "sitio medular", "dado el carácter de campo articulador de la Práctica Docente y considerándola un proceso integrador" y "eje de esta cátedra". Los formadores a su vez se refieren con diferentes etiquetas a sus alumnos: "futuro formador", "alumno/profesor", "futuros docentes", "residentes", "estudiantes". Esto puede dar cuenta del doble rol que los alumnos tienen al transitar esta materia: la de alumno por un lado y la de docente por otro.

El abordaje del aprendizaje del futuro docente se constituye en una herramienta del docente formador, ya que propiciará en su interacción con el residente acciones que gestionen dicho aprendizaje. Desde las frases "construcción del aprendizaje", "aprendizaje por descubrimiento" y "a través de la experiencia y vivencia directa aprendizaje significativo" podemos recoger el enfoque del aprendizaje centrado en el alumno, con una orientación hacia la construcción del mismo. Asimismo podemos recuperar ejemplos que se relacionan en forma directa con aspectos centrales a la investigación: la relación entre la teoría y la práctica ("concepción integradora entre la acción pedagógica y los conocimientos y capacidades", "Integrar de los conocimientos adquiridos en los diferentes espacios y perspectivas", "saberes teóricos, vivenciales y actitudinales" y "conciliar dialécticamente la teoría con la práctica profesional"), y la práctica reflexiva ("reflexionar con los residentes en contexto", "reflexión en acción y sobre la acción", "análisis reflexivo de los procesos que éstos ponen en marcha" "investigar su propia práctica y buscar alternativas superadoras en un proceso de

reflexión" y "reflexión crítica y profunda"). Si bien estos últimos dos aspectos necesitarán de un análisis más pormenorizado podemos adelantar que se da lugar al dialogo entre la teoría y la práctica, y que en algunos de las planificaciones ésta interacción se da a través de la práctica reflexiva. Desde el discurso de los docentes que elaboraron estos documentos para ser presentados ante las autoridades competentes podemos leer la intención de abordar la integración de los saberes adquiridos en todos los espacios curriculares a través de propuestas de aprendizaje que generen una transformación en el docente en formación. Esta lectura está pensada para ser triangulada con entrevistas a los mismos docentes, con el objetivo de entramar congruencias y/o ausencias entre discurso y hechos relatados de viva voz. Por otro lado, es necesario hacer una segunda lectura del discurso escrito para relacionar sobre qué saberes los docentes consideran pertinente reflexionar.

Categoría II Aspecto pedagógico-didáctico de la educación

Los docentes formadores enuncian en sus planificaciones aquellos saberes que consideran relevantes para la formación de sus estudiantes. En el caso de las planificaciones analizadas, encontramos tres tipos de saberes: disciplinares, pedagógicos y didácticos. Los saberes disciplinares que refieren a los contenidos conceptuales de la carrera para los que han sido preparados en diversos espacios ("dominio del saber técnico"). Los saberes pedagógicos ("aprendizaje significativo", "construcción") refieren a teorías de aprendizaje en las que se forman para luego aplicarlas en la enseñanza durante el periodo de residencia y así conformar progresivamente su identidad profesional. Podemos observar una relación directa entre la propuesta de enseñanza a los docentes formadores y la formación que les brindan para que la apliquen como docentes. A su vez encontramos saberes didácticos que dan cuenta del abanico de aspectos que se toman en cuenta a la hora de pensar una situación de clase ("elaboración, fundamentación, ejecución y evaluación de proyectos pedagógico-didácticos", "evaluar estrategias", "para la prevención y atención de dificultades de aprendizaje en el aula"). Estos saberes conforman la parte visible de la práctica docente en relación a la práctica del aula. En relación a las decisiones didácticas que los futuros docentes tomen los docentes formadores orientarán al alumno a pensar en su práctica y volver a la teoría para su análisis. En este accionar propuesto podemos ver la integración de la construcción del aprendizaje y el dialogo entre la teoría y la práctica a través de la práctica reflexiva.

Categoría III Aspecto socio-ético-político de la educación

El docente es un actor social cuya función va más allá de la enseñanza de contenidos disciplinares. El docente no puede realizar su función sin tener en cuenta el contexto social de la escuela, así como tampoco ignorar la formación ética en valores que es parte de la educación. Estos aspectos se ven reflejados en las frases “atender a la diversidad sociocultural y personal”, “calidad”, “equidad educativa”, “realidad cultural y social”, “posicionamiento ético” y “valores”. Si bien este aspecto presenta menos desarrollo que los saberes pedagógicos y didácticos, es relevante resaltar que algunas planificaciones mencionan la necesidad de reflexionar sobre estas cuestiones en la práctica de aula.

Categoría IV Perfil docente

Esta categoría reúne globalmente el horizonte de la práctica docente y a su vez, de la formación docente del profesorado. Describe la imagen objetivo que la carrera de formación propone, la que orienta la dirección de los contenidos a trabajar en los diferentes espacios curriculares. Es en la práctica docente donde podemos observar en acción la confluencia de los saberes adquiridos y como el futuro docente encamina su identidad profesional y comienza su recorrido de desarrollo profesional permanente. Desde las frases “posicionamiento político pedagógico del estudiante frente a la tarea de enseñar”, “desempeño del rol docente”, “estilo de enseñanza”, “idoneidad y coherencia académica”, “como profesional de la docencia” y “capacidades necesarias para transformarse en profesionales docentes” podemos advertir que los docentes de práctica van más allá de trabajar sobre el accionar concreto de actividades en el aula. La formación que pretenden desarrollar propende a que los estudiantes construyan a través de sus experiencias su identidad docente.

Anexo 2

Guía para autoevaluación del profesorado de Matemática

ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

PROFESORADO DE MATEMÁTICA

PROPUESTA DE AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO PRACTICANTE O RESIDENTE

ALUMNO..... DNI.....

INSTITUCION..... CURSO .....Div. .....

TURNO..... PROFESOR ORIENTADOR.....

La presente autoevaluación tiene por objeto guiar al alumno- docente en la reflexión sobre su experiencia en el aula. De esta forma podrá convertirla en una instancia más de aprendizaje.

A partir de los siguientes aspectos construyan un informe que permita reflejar lo vivenciado. Tengan en cuenta que no es un cuestionario a responder, sólo líneas de reflexión.

1. dominio de los contenidos a enseñar
2. organización y selección de los contenidos
3. secuencias didácticas
4. formas de evaluar
5. clima áulico.

Algunas posibles preguntas para guiar la autoevaluación:

a. ¿tuve claro dominio del tema a enseñar?
b. ¿amplié mis conocimientos para hacerlo?
c. ¿logré explicar claramente el tema?
d. ¿fue posible que los alumnos se motivaran?
e. ¿fueron variadas las actividades?
f. ¿fueron útiles y pertinentes los recursos seleccionados?
g. ¿fue participativa la dinámica?
h. ¿logré buen manejo del grupo en referencia a la convivencia y al trabajo?
i. Con las estrategias de evaluación seleccionadas ¿pude conocer las dificultades y avances de cada alumno?
j. ¿fue coherente la propuesta de trabajo con el nivel del grupo y su realidad?
k. ¿qué aspectos considero más destacables de mi rol docente?
l. ¿cuáles debo trabajar en profundidad y en qué sentido?

Anexo 3

Guía para autoevaluación del profesorado de Inglés

Teaching Practice III – Global Self-assessment

Introduction

Describe your thoughts and feelings about the internship as an experience.

Body

Analyze your internship performance in relation to the issues mentioned below.

1. Define learners' beliefs and context of learning. Explain how the group teacher's beliefs shaped the context of the class.
2. How did you go about making planning decisions? Did you have to make any on the spot classroom decisions? Which ones? Why?
3. What did you do to create a positive classroom atmosphere? What worked and what didn't? Why? How did you handle discipline issues?
4. Account for and evaluate effectiveness of the different patterns of classroom organization (individual, pairs, groups) and seating arrangements.
5. How did you choose your lesson openings and closures? Analyze your transitions, pacing and how you dealt with breakdowns.
6. How did you keep track of all students' participation and interaction?
7. Analyze your language use in the classroom: balance of L1 and L2, the effectiveness of instructions and the questions you asked.
8. Did you attempt to foster learner autonomy? How? Did it work? Why (not)?
9. Evaluate the way you provided feedback.
10. Describe two instances during any lesson in which different techniques for scaffolding were evident. Explain how they worked.
11. Assess effectiveness of your blackboard organization and the way you handled other teaching aids.
12. Were students well prepared for the Final Activity?
13. What was your experience like with assessment?
14. How did you cope with collaborative work?

15. How did you tackle the daily writing in your journal? Which were the recurrent aspects you wrote about? What did you learn about yourself from writing in the journal?

Conclusion

Mention your achievements: personal growth and growth as a teacher.

Anexo 4

Codificación descriptiva y Memo teórico

1- Sentimientos hacia la residencia: sensaciones que surgen en referencia a la realización de las prácticas.
2- Sentimientos hacia el ser docente: sensaciones que despiertan percibirse docente.
3- Relación con el tutor de prácticas: tipo de vínculo que establece con el tutor de prácticas.
4- Ubicarse en el rol docente: posición ante la clase tomando la función del docente del curso.
5- El ambiente escolar en la residencia: entorno y contexto de la clase.
6- Justificación de inconvenientes no solucionados: razones brindadas ante la situación de clase sin resolver.
7- Participación positiva de los estudiantes: desempeño de los estudiantes en las actividades de clase, que se considera efectiva a los efectos planteados.
8- Participación disruptiva de los estudiantes: desempeño de los estudiantes en las actividades de clase, que se considera negativa a los efectos planteados.
9- Tiempos en el aula: ritmo con el que se desarrolla la clase.
10- Reorganización de la planificación: mover de lugar el orden de las actividades planificadas.
11- Sentimientos en clase y efectos en decisiones espontáneas: sensaciones que surgen durante la clase y el impacto que provocan en la práctica.
12- Expectativas de mejora: perspectiva de progreso.
13- Conflicto entre lo planificado y lo realizado: pugna entre lo que sucede en el aula y lo que estaba previsto en la planificación.
14- Falta de cumplimiento de lo planificado: no poder concretar todas las actividades previstas en el plan de clase.
15- Manejo de grupo: gestión de las acciones que se realizan en clase.
16- Cambios a futuro a partir de la experiencia: proyección de nuevas acciones a realizar tomando en cuenta la experiencia vivida.
17- El objetivo es el aprendizaje: poner el foco de la clase en que los estudiantes aprendan.
18- ¿La residencia o el aprendizaje de los estudiantes?: variación de foco de interés del residente como orientador principal de sus prácticas.

19- Decisión espontánea de cambio de actividad: reorientar el rumbo de las actividades planificadas.
20- Conflicto entre la obligación curricular, las indicaciones del docente orientador y lo que la realidad del aula le permite hacer: pugna entre actores en el campo de la práctica en el aula.
21- Dificultad en toma de decisiones: sensación de aprieto para tomar una determinación.
22- Efectos de decisiones tomadas en clase: consecuencias que las acciones espontáneas tienen en el comportamiento o desempeño en los estudiantes.
23- Errores en decisiones tomadas: toma de conciencia de efectos negativos que surgen a partir de decisiones tomadas en la gestión de la clase.
24- Conflicto entre la idealización de la residencia y la realidad: toma de conciencia de la diferencia entre lo imaginado y la situación real.
25- Conflicto entre la cultura del aula y la propuesta de residencia: pugna entre la rutina de clase establecida y las actividades que propone el residente.
27- Errores conceptuales en la enseñanza de la disciplina: inexactitud en el saber teórico de conceptos a enseñar.
28- Instrucciones a los estudiantes: orientaciones para la realización de actividades.
29- Justificación de errores en decisiones: razones que explican una situación, que dependen de la propia persona.
30- Justificación de problemas generados por factores externos: razones que explican una situación, que no dependen de una decisión propia.
31- Conflicto entre lo requerido en la residencia y las creencias personales: pugna entre lo que debe hacer y lo que quiere hacer.
32- Características del desempeño docente esperado: cualidades que las acciones docentes suponen.
33- Cumplimiento de la planificación: realizar todas las actividades programadas para la clase.
34- Resolver problemas de organización que surgen: solucionar inconvenientes que se producen en forma espontánea.
35- El aprendizaje del estudiante en foco: considerar que el estudiante está en clase para aprender.
36- Desacuerdo con docente orientador: disenso con el profesor del curso por la planificación / gestión de clase.

37- Apoyo del docente orientador: aval del profesor del curso por la planificación / gestión de clase.

38- Justificación de problemas en los estudiantes: el error que genera inconvenientes es de los estudiantes.

39- Selección de recursos: elección de herramientas que sirven de soporte para la enseñanza.

40- Propuestas pedagógico-didácticas para el aprendizaje: referencia a teorías de enseñanza y aprendizaje que selecciona para la propuesta de clase.

41- Encuadre de enseñanza del contenido disciplinar: selección de propuesta de enseñanza acorde con los contenidos a trabajar en clase.

42- Alegría, alivio: emociones positivas percibidas en el residente.

43- Temor, inseguridad: emociones negativas percibidas en el residente.

44- Buen aprendizaje en la experiencia de la residencia: valoración positiva de lo que pudo aprender de su propia práctica.

45- Evaluación del desempeño: valoración brindada al residente de su práctica docente.

46- Errores en la planificación identificados en el desarrollo de la clase: toma de conciencia de decisiones planificadas que no resultan apropiadas para el desarrollo de la clase.

47- Expectativas de la residencia: objetivos que espera lograr al finalizar la residencia.

48- La propuesta pedagógica hace magia: expresión de sorpresa al comprobar que la secuencia planificada genera aprendizaje en los estudiantes.

49- Comprobar que los alumnos aprenden con la propuesta didáctica: toma de conciencia que la propuesta planificada lleva a la concreción de los objetivos planteados.

50- ¿La planificación o el aprendizaje de los estudiantes?: planteo que surge en dicotomía, que propone una alternativa entre dos opciones aparentemente no reconciliables.

51- Valoración de la buena disciplina en favor de la residencia: expresión de aprecio por las acciones que facilitan el desarrollo de la clase.

52- Aprendizaje no esperado: descubrimiento de una enseñanza no prevista.

53- Desarrollo armónico de la clase: desenvolvimiento de las actividades en la clase sin mayores perturbaciones.

54- Tomar conciencia de los intereses de los estudiantes: percibir que los estudiantes poseen sus propias predilecciones.

55- Temor a la toma de decisiones espontáneas: sentimiento de miedo al tomar una determinación no pensada con anterioridad.

56- Colaboración de los estudiantes con el residente: comportamiento que favorece al desempeño del residente.

57- Compenetración con la enseñanza y olvidar la residencia: identificarse con el rol de quien enseña y dejar de lado las preocupaciones de su desempeño como residente.

58- Poco conocimiento del tema a enseñar: escasez de saber del contenido a enseñar.

Anexo 5

Codificación teórica

Categorías descriptivas	Categorías teóricas
Falta de cumplimiento de lo planificado Conflicto entre lo planificado y lo realizado Reorganización de la planificación Selección de recursos Cumplimiento de la planificación Instrucciones a los estudiantes	Planificación de clase - El plan de clase como instrumento
Errores conceptuales en la enseñanza de la disciplina Poco conocimiento del tema a enseñar	- Dominio del Contenido disciplinar
Encuadre de enseñanza del contenido disciplinar Propuestas pedagógico-didácticas para el aprendizaje Comprobar que los alumnos aprenden con la propuesta didáctica La propuesta pedagógica hace magia	- Teorías de aprendizaje en la práctica
Tiempos en el aula ¿La planificación o el aprendizaje de los estudiantes?	La gestión de la clase - Uso del tiempo
Decisión espontánea de cambio de actividad Sentimientos en clase y efectos en decisiones espontáneas Justificación de problemas en los estudiantes Efectos de decisiones tomadas en clase Justificación de errores en decisiones Errores en la planificación identificados en el desarrollo de la clase	- Micro-decisiones
Manejo de grupo Participación disruptiva de los estudiantes	- Dominio del grupo clase

Participación positiva de los estudiantes Resolver problemas de organización que surgen Justificación de inconvenientes no solucionados Justificación de problemas generados por factores externos Temor a la toma de decisiones espontáneas Desarrollo armónico de la clase	
Relación con el tutor de prácticas Apoyo del docente orientador Desacuerdo con docente orientador Conflicto entre la cultura del aula y la propuesta de residencia Conflicto entre lo requerido en la residencia y las creencias personales Evaluación del desempeño	El sujeto en la posición de estudiante - vínculo con el tutor de prácticas y profesor orientador
Expectativas de la residencia ¿La residencia o el aprendizaje de los estudiantes? El ambiente escolar en la residencia Conflicto entre la idealización de la residencia y la realidad Colaboración de los estudiantes con el residente Valoración de la buena disciplina en favor de la residencia Buen aprendizaje en la experiencia de la residencia	- la residencia como “trámite”
El objetivo es el aprendizaje de los estudiantes Cambios a futuro a partir de la experiencia Ubicarse en el rol docente El aprendizaje del estudiante en foco Características del desempeño docente esperado Errores en decisiones tomadas Expectativas de mejora Compenetración con la enseñanza y olvidar la residencia Tomar conciencia de los intereses de los alumnos Aprendizaje no esperado	El sujeto en la posición docente y su socialización profesional

Buen aprendizaje en la experiencia de la residencia	
Dificultad en toma de decisiones Conflicto entre la obligación curricular, las indicaciones del docente orientador y lo que la realidad del aula le permite hacer Alegría, alivio Temor, inseguridad Sentimientos hacia el ser docente Sentimientos hacia la residencia	Los sentimientos y dilemas del estudiante- docente

Anexo 6

Indicadores por nivel de reflexión según Larrivee (Larrivee 2008: 353-354)

Survey of Reflective Practice: A Tool for Assessing Development as a Reflective Practitioner

Facilitator Assessment

Practice Indicators *For each indicator, select the rating that represents the current practice of this teacher/teacher candidate.*	Assessment Criteria		
LEVEL 1 : PRE-REFLECTION	**Frequently**	**Sometimes**	**Infrequently**
Operates in survival mode, reacting automatically without consideration of alternative responses			
Enforces preset standards of operation without adapting or restructuring based on studentsÍ responses			
Does not support beliefs and assertions with evidence from experience, theory or research			
Is willing to take things for granted without questioning			
Is preoccupied with management, control and student compliance			
Fails to recognize the interdependence between teacher and student actions			
Views student and classroom circumstances as beyond the teacherÍs control			
Attributes ownership of problems to students or others			
Fails to consider differing needs of learners			
Sees oneself as a victim of circumstances			
Dismisses studentsÍ perspectives without due consideration			
Does not thoughtfully connect teaching actions with student learning or behavior			
Describes problems simplistically or unidimensionally			
Does not see beyond immediate demands of a teaching episode			
LEVEL 2 : SURFACE REFLECTION	**Frequently**	**Sometimes**	**Infrequently**
Limits analysis of teaching practices to technical questions about teaching techniques			
Modifies teaching strategies without challenging underlying assumptions about teaching and learning			
Fails to connect specific methods to underlying theory			
Supports beliefs only with evidence from experience			
Provides limited accommodations for studentsÍ different learning styles			
Reacts to student responses differentially but fails to recognize patterns			
Adjusts teaching practices only to current situation without developing a long-term plan			
Implements solutions to problems that focus only on short-term results			
Makes adjustments based on past experience			
Questions the utility of specific teaching practices but not general policies or practices			
Provides some differentiated instruction to address students' individual differences			

Practice Indicators *For each indicator, select the rating that represents the current practice of this teacher/teacher candidate.*	**Assessment Criteria**		
LEVEL 3 : PEDAGOGICAL REFLECTION	**Frequently**	**Sometimes**	**Infrequently**
Analyzes relationship between teaching practices and student learning			
Strives to enhance learning for all students			
Seeks ways to connect new concepts to students' prior knowledge			
Has genuine curiosity about the effectiveness of teaching practices, leading to experimentation and risk-taking			
Engages in constructive criticism of one's own teaching			
Adjusts methods and strategies based on students' relative performance			
Analyzes the impact of task structures, such as cooperative learning groups, partner, peer or other groupings, on studentsí learning			
Searches for patterns, relationships and connections to deepen understanding			
Has commitment to continuous learning and improved practice			
Identifies alternative ways of representing ideas and concepts to students			
Recognizes the complexity of classroom dynamics			
Acknowledges what student brings to the learning process			
Considers studentsí perspectives in decision making			
Sees teaching practices as remaining open to further investigation			
LEVEL 4 : CRITICAL REFLECTION	**Frequently**	**Sometimes**	**Infrequently**
Views practice within the broader sociological, cultural, historical, and political contexts			
Considers the ethical ramifications of classroom policies and practices			
Addresses issues of equity and social justice that arise in and outside of the classroom			
Challenges status quo norms and practices, especially with respect to power and control			
Observes self in the process of thinking			
Is aware of incongruence between beliefs and actions and takes action to rectify			
Acknowledges the social and political consequences of oneís teaching			
Is an active inquirer, both critiquing current conclusions and generating new hypotheses			
Challenges assumptions about students and expectations for students			
Suspends judgments to consider all options			
Recognizes assumptions and premises underlying beliefs			
Calls commonly-held beliefs into question			
Acknowledges that teaching practices and policies can either contribute to, or hinder, the realization of a more just and humane society			
Encourages socially responsible actions in their students			