



Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Trabajo de graduación

La formación de docentes reflexivos

***Estudio de caso del Profesorado Universitario de la Universidad
de San Andrés***

Autora: Catalina Tempone

Legajo: 30223

Directora: Rebeca Anijovich

Buenos Aires, 16 de julio de 2022



UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de graduación

La formación de docentes reflexivos

Estudio de caso del Profesorado Universitario de la Universidad de San
Andrés

Catalina Tempone

Legajo: 30223

Directora: Rebeca Anijovich

Buenos Aires, 16 de julio de 2022

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de San Andrés, por ofrecerme una educación de excelencia tanto a nivel académico como humano.

A Mercedes Di Virgilio por acompañarme en los primeros pasos de esta tesina.

A los docentes que voluntariamente ofrecieron su tiempo para conversar y compartirse conmigo. Gracias a ellos fue esta investigación posible.

A Rebeca Anijovich por guiarme en este camino. Gracias por inspirarme a profundizar en la Práctica Reflexiva y por la lectura y la retroalimentación que me ayudaron a llegar hasta acá.

A mis compañeros de ruta, quienes me escucharon y alentaron a lo largo de este arduo proceso de tesis. A Tuli y Rochi especialmente: licenciadas colegas y el regalo más grande que la Educación me dio. Por muchas más aventuras juntas.

No alcanza un gracias para mi familia, mi primera escuela. A mis papás y a mis hermanos, por hacerme compañía desde la cocina de casa mientras escribía en el comedor. Gracias por inculcarme el valor de la educación.

Creo en el aprendizaje durante toda la vida, y en la reflexión como esa luz que alumbra tanto nuestro interior, así como también los próximos pasos del camino.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN.....	1
Objetivos.....	3
Organización y estructura de la tesis	3

CAPÍTULO 2

ESTADO DEL ARTE	5
Antecedentes de la Práctica Reflexiva.....	6
Formación de docentes reflexivos en el mundo.....	9
Formación en Práctica Reflexiva en Argentina	13
Investigaciones sobre la reflexión en el <i>Practicum</i> docente	15
Aportes teóricos acerca de la formación de profesionales reflexivos	18
Investigaciones recientes sobre el profesorado	20

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO	23
El profesional reflexivo y su formación, por Schön	23
Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de enseñar del siglo XXI, por Perrenoud	25
Bases, modelos e instrumentos para la Práctica Reflexiva, por Domingo Roget.....	28
La formación docente: el trayecto y sus dispositivos, por Anijovich y Cappelletti ..	33

CAPÍTULO 4

TRABAJO DE CAMPO.....	39
-----------------------	----

CAPÍTULO 5

ACERCA DE LA PR: APORTES Y DEFINICIONES	45
Aportes de la Práctica Reflexiva para pensar una situación de clase	45
Definiciones de la reflexión.....	51

CAPÍTULO 6

PUESTA EN PRÁCTICA DE LA REFLEXIÓN EN EL EJERCICIO DE LA ENSEÑANZA	56
ARPE: el principal espacio curricular para la formación de docentes reflexivos	56
Reflexión en el día a día	62
CAPÍTULO 7	
CONCLUSIONES FINALES	71
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
ANEXOS	82



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Esta tesis de grado se enmarca en la línea de investigación sobre la Práctica Reflexiva de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, cuyos referentes son Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti. El propósito de esta línea es el de favorecer el desarrollo del campo de la Práctica Reflexiva y su contribución a la formación y el desarrollo profesional de los docentes. En esta oportunidad se realiza un estudio de caso de la formación de profesionales reflexivos en el Profesorado Universitario de la Universidad de San Andrés, elaborado a partir de entrevistas con profesores recientemente graduados.

Los docentes habitan aulas cada vez más complejas. Los desafíos que presentó la revolución tecnológica y sus efectos de globalización se han potenciado y profundizado con la emergencia de la pandemia. Los estudiantes hoy en día tienen acceso a información y herramientas digitales sin necesidad de un profesor. De hecho, redes sociales como Tik Tok o Instagram se valen de una sofisticada inteligencia artificial que desarrolla algoritmos cada vez más customizados para cada uno de los estudiantes-usuarios. Esto quiere decir que los alumnos no solo tienen acceso a esa información sin la intervención de un adulto, sino que además lo que se les presenta responde a sus intereses y gustos.

En este contexto, podríamos pensar que el oficio docente es obsoleto, o bien considerarlo esencial para la tarea de significar la información disponible *online*. Un docente que ha sido formado como un experto en su disciplina, técnico y normativo (Davini, 2010) difícilmente podrá responder a estos desafíos porque centraría las situaciones áulicas en la mera transmisión de conocimientos. En cambio, se requiere de un profesor que se disponga a construir conocimiento con los estudiantes, tomando la información que ellos ya conocen para desarrollar habilidades que les permitan profundizar, complejizar, analizar y comprender esos contenidos. Además, ha de ser un docente que aprenda y se transforme a partir de sus prácticas, que se detenga y reflexione sobre ellas de modo que pueda contextualizar y profesionalizar su tarea diaria.

El paradigma crítico-reflexivo de formación pedagógica (Domingo Roget, 2008) se propone formar este tipo de docentes reflexivos. Este enfoque formativo cuenta con fundamentos y una línea de pensamiento iniciada desde hace casi ya cien años, con John

Dewey y sus aportes en torno al pensamiento del profesor sobre sus prácticas. Por sobre una actitud tecnicista y de aplicación acrítica de la teoría a la práctica pedagógica, se introduce la idea de que la experiencia pedagógica (que comienza desde la vivencia como alumno) puede ser fuente de investigación y producción de conocimiento teórico, así como también fuente de transformación e innovación educativa.

¿Qué entendemos por Práctica Reflexiva? A diferencia de la mera reflexión, la Práctica Reflexiva es la sistematización de la reflexión sobre situaciones de enseñanza, recurriendo a marcos teóricos de referencia y a los valores del sujeto que reflexiona (Perrenoud, 2004; Zeichner y Liston, 1991). Es una actividad espiralada, recursiva, individual y colaborativa, que requiere de tiempos y espacios que lo habiliten. Es a través de la reflexión sistemática que las teorías adoptadas o implícitas que tiene un docente sobre la situación de clase pueden explicitarse, reconocerse, revisarse y moldear la identidad y el actuar docente (Argyris y Schön, 1974). Visualizar, complejizar, analizar, criticar y pensar con otros todo aquello que interviene en situaciones didácticas hace del profesional reflexivo un investigador de su propia práctica. El paradigma de formación crítico-reflexivo permite una vinculación significativa entre teoría y práctica, el empoderamiento del docente como agente de transformación de la práctica educativa (LaBelle, 2017) y la posibilidad de generar una actitud de crecimiento, perfeccionamiento y profesionalización sin límites.

La reflexión sobre las situaciones de enseñanza se piensa como la ruta transversal que ordena, significa y profundiza la formación de docentes (Schön, 1991; Domingo Roget, 2017; Padilla y Madueño, 2019). Este abordaje es tanto una metodología formativa del docente, como una posibilidad para la formación permanente y la mejora profesional (Beech, 2017). La reflexión sobre la práctica “no implica solo pensar en el acontecer cotidiano, sino que aparece como una de las alternativas que el profesional tiene para enriquecer y orientar sus tareas, para seleccionar adecuadas estrategias y tomar decisiones fundamentadas” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 24). Se distingue, entonces, la importancia del desarrollo de una competencia reflexiva en los docentes de las aulas del siglo XXI. Es de particular interés esta temática, razón por la cual se lleva a cabo esta investigación.

La pregunta que ordena el presente trabajo ahonda en cómo los docentes graduados del profesorado de la Universidad de San Andrés entienden y ponen en práctica la reflexión sobre las situaciones de enseñanza. De esta manera, se buscará conocer la propuesta de formación pedagógica en Práctica Reflexiva llevada a cabo en

esta institución, sus objetivos y cómo los docentes graduados la vincularon a su práctica profesional. Se espera describir y analizar huellas e indicios de la intención del profesorado de formar profesionales reflexivos, que se verán materializadas o no en el servicio diario de los docentes.

Objetivos

El objetivo general de la investigación es el de indagar acerca de las definiciones y la puesta en práctica de la reflexión sobre situaciones de enseñanza por parte de docentes graduados del Profesorado Universitario de la Universidad de San Andrés. Este objetivo se desglosa en dos específicos:

1. Indagar acerca de cómo entienden la Práctica Reflexiva sobre situaciones de enseñanza los docentes graduados del Profesorado Universitario de la Universidad de San Andrés.
2. Relevar la puesta en práctica de la reflexión en el ejercicio de la enseñanza de los docentes graduados del Profesorado Universitario de la Universidad de San Andrés.

Organización y estructura de la tesis

Este trabajo cuenta con siete capítulos. En la introducción se dio cuenta de la relevancia y la justificación del problema que aborda el estudio, junto con el objetivo general y los específicos.

En el capítulo dos se incluye el estado del arte y, en el tres, el marco teórico. Ambos traen las voces y los aportes de diversos autores que merecen contemplarse como marco bibliográfico en el que se inscribe este trabajo. Se da cuenta de las investigaciones realizadas hasta el momento así como también se definen las coordenadas conceptuales que permitirán comprender y alcanzar los objetivos del estudio.

El capítulo cuatro sintetiza el trabajo de campo que se ha llevado a cabo para responder al interrogante de cómo entienden y ponen en práctica la reflexión sobre la práctica los docentes graduados del profesorado en cuestión. Se da cuenta de los instrumentos utilizados y de los perfiles de los diez profesores que participaron de la entrevista.

En el quinto y sexto capítulo se analizan y describen los hallazgos que revelaron las entrevistas. El primero de estos capítulos se enfoca en el objetivo específico que se

pregunta cómo entienden la Práctica Reflexiva los docentes graduados del Profesorado Universitario; y el segundo releva la puesta en práctica de la reflexión en el ejercicio de la enseñanza.

Finalmente, el último capítulo sintetiza las conclusiones finales de esta tesina. Se incluyen, luego, las referencias bibliográficas y los anexos pertinentes.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 2

ESTADO DEL ARTE

La formación pedagógica en Práctica Reflexiva en los últimos diez años

A partir de la búsqueda bibliográfica, se vislumbró la amplitud y variedad de investigaciones empíricas y trabajos teóricos que abordan la Práctica Reflexiva. De hecho, otras tesis y estudios han elaborado exhaustivamente el estado del arte acerca de esta temática. Por lo tanto, haremos un recorrido por la última década para dar cuenta de las más novedosas y recientes investigaciones que se realizaron. Esto nos permitirá conocer cómo actualmente se entiende y estudia la Práctica Reflexiva, y asumimos que en ese contexto bibliográfico se enmarca el profesorado universitario que abordamos.

A su vez, además de este recorte cronológico, presentamos un estado del arte vinculado principalmente a la formación pedagógica de los docentes en Práctica Reflexiva, pues hacer una búsqueda bibliográfica de las múltiples aristas de la Práctica Reflexiva se presenta como una tarea ambiciosa y abarcativa a los fines y alcances de esta tesina. La reflexión sobre la práctica dio lugar a múltiples investigaciones que hacen hincapié en distintos aspectos. A continuación, ofrecemos algunos ejemplos.

El paradigma crítico-reflexivo, es decir, la formación de docentes reflexivos aparece en las investigaciones que abordan los paradigmas de formación docente (Davini, 1995). También, se analiza y reflexiona puntualmente en el vínculo entre la teoría y la práctica en los trayectos formativos (Domingo Roget, 2008; Pérez Gómez, 2010, Davini, 2015). Enmarcadas en este debate, hay una amplia variedad de investigaciones que focalizan la Práctica Reflexiva en las prácticas docentes, analizando cómo y sobre qué reflexionan los profesores durante su iniciación a la docencia (Alliaud y Antelo, 2011; González Calvo, Barba y Rodríguez Navarro, 2015; Ornique, 2018). Se ofrecen trabajos teóricos acerca de los focos y niveles de reflexión (Leijen, Valtna, Leijen y Pedaste, 2012; Van Menen, 1977; Larrivee, 2004). A su vez, se podrían categorizar los trabajos que puntualizan en las prácticas docentes a partir de los dispositivos narrativos de reflexión de cada profesorado que estudian (Anijovich y Cappelletti, 2011; Giovannini, 2015; Samper Richard, 2017; Jarpa Azagra, Haas Prieto y Collao Donoso, 2018; Tarazona, Palomares Montero y Soto González, 2018; Semmoloni, 2018; Anijovich y Cappelletti, 2018a).

Tomando como objeto de estudio al docente en servicio, se abordan la reflexividad en el oficio docente (Domingo Roget, 2013; Flores Vázquez, 2016), las teorías implícitas que lleva al aula (López-Vargas y Basto-Torrado, 2010), la influencia de su autobiografía escolar en su identidad docente (Alliaud, 2011), y la toma de decisiones durante las clases (Davini, 2015). Se nombra “docente investigador” a aquellos que reflexionan sistemáticamente sobre su práctica (Pedroza, 2014). Asimismo, se analizan cómo los desencadenantes o incidentes críticos del aula disparan la reflexión (Bilbao y Monereo, 2011; Nocetti y Medina, 2018). Hay investigaciones acerca de los encuentros y diálogos reflexivos entre colegas (Domingo Roget, 2017; Souto, 2019), y otras que se detienen en la potencialidad de la Práctica Reflexiva de ser una herramienta para la formación permanente y la mejora continua de la docencia (Esteve *et al*, 2010; Esteve, 2011; Duro, 2015; LaBelle, 2017; Domingo Roget, 2017).

A continuación, se hará un recorrido por los diferentes textos que abordan el conocimiento de los últimos diez años y los debates con relación al fenómeno que estudia esta tesina: la formación pedagógica de docentes reflexivos.

Antecedentes de la Práctica Reflexiva

Antes de comenzar con las investigaciones de los últimos diez años que estudiaron la formación de docentes reflexivos, es pertinente hacer un breve recorrido por los cimientos y primeras aproximaciones a la reflexión, el aprendizaje a partir de la práctica o a la Práctica Reflexiva que hicieron distintos pensadores. Si bien la formalización y sistematización de la reflexión tiene lugar a principios del siglo XX con los aportes de Dewey, podemos recuperar antecedentes de pensadores y filósofos que aportaron algunos de los componentes básicos de la Práctica Reflexiva. Estos son Sócrates, Platón, Aristóteles y Rousseau, principalmente. Ninguno de ellos buscaba deliberadamente fundar las bases de la Práctica Reflexiva al momento de compartir sus teorías y aportes, por ello no los llamamos predecesores sino que se identifican sus aportes teóricos como favorecedores para la formalización de la competencia reflexiva.

Entre los filósofos griegos, Platón (2007) destacó el intelecto humano por sobre la acción, ya que esta característica diferencia y hace superior al ser humano del resto de los seres. Asimismo, este pensador asocia la reflexión y el pensamiento crítico al diálogo, pues pasó su vida cercano a Sócrates. La mayéutica de este último filósofo mencionado ilustró una cultura de indagación, que posteriormente podría ser inspiradora para docentes con actitud reflexiva e investigadora. El carácter dialéctico de un diálogo

fundado en preguntas es un componente que se toma para definir la reflexión sobre la práctica. Aristóteles (1999), por su parte, hace un aporte fundamental: el de concebir el aprendizaje desde la acción, desde la práctica. Sostuvo que el saber práctico otorga un lugar central a la experiencia, pues puede ser fuente de aprendizaje. Esta conceptualización rompe con el dualismo tradicional de cuerpo-mente o ideas-materia.

El suizo Rousseau describe en su libro *El Emilio* (1762) cómo debiera ser el proceso educativo de un niño. Domingo Roget (2008) sintetiza los principales aportes de este pensador, que guardan estrecha relación con la Práctica Reflexiva y plantearon una bisagra en el paradigma educativo hasta el momento. Estos son: el aprendizaje a través de la experiencia y de la acción; la educación centrada en el alumno, pues es este el agente de su proceso pedagógico (ni sus docentes ni el contenido a enseñar); y el aprendizaje a partir de vivencias naturales y espontáneas (lo que se define por educación negativa, la no-intervención del adulto).

A principios del siglo XX, el psicólogo americano John Dewey aparece como uno de los pedagogos más influyentes de la época. Concibió a la persona como un ser dinámico y plástico que, a partir de la interacción activa con su entorno, toma forma. Siguiendo la línea de pensamiento de los griegos sobre el saber práctico, Dewey otorga a la experiencia el valor principal de su teoría sobre el conocimiento, pues el hombre aprende a partir de la práctica y la vivencia, no de la mera recepción de información. “[Los docentes] dan a los alumnos algo que hacer, no algo que aprender; y si el hacer es de tal naturaleza que demanda el pensar o la toma de conciencia de las conexiones, el aprendizaje es un resultado natural” (1916: 154-155). En otras palabras, no aprendemos de la mera experiencia, sino de la reflexión sobre ella. Propuso como meta de la institución escolar el formar sujetos con actitud científica, investigadora y reflexiva. Esta concepción del hombre y su educación anuda teoría y práctica de modo inseparable y recíproco. Aunque Dewey se dirigió principalmente a los alumnos de la escuela, estas ideas repercuten en la docencia, ya que centrar el proceso de aprendizaje en la reflexión favorece el desarrollo y la construcción de saberes tanto dentro como fuera del aula.

Sin embargo, el auge de la Práctica Reflexiva tiene lugar recién a fines del siglo XX y principios del XXI. Vicente (2002) explica el contexto de esta época, señalando cuatro factores que favorecieron el auge. En primer lugar, las limitaciones de la racionalidad técnica y la metodología de investigación proceso-producto, pues la fragmentación del conocimiento establece distancias abismales con la realidad. Segundo, los avances de la psicología cognitiva, superadores del conductismo ya que

observaron los procesos mentales que hay por detrás de actividades complejas. En tercer lugar, el reconocimiento de la investigación etnográfica que pone de manifiesto la relevancia del contexto y las perspectivas de las personas. Por último, la profesionalización docente a partir de un paradigma formativo crítico-reflexivo, de modo que puedan prepararse y capacitarse para la multiplicidad de tareas que exige el oficio (habilidades científicas e investigativas, toma de decisiones, gestión del aula y su complejidad, resolución de conflictos, planificación y diseño de estrategias, entre otras). La autonomía se vuelve una característica clave en los docentes.

En este contexto, Schön (1987) aparece como el pedagogo fundante de la Práctica Reflexiva. Este estadounidense sugiere el concepto de *conocimiento en la acción* para superar la racionalidad técnica en la construcción y transmisión del conocimiento. La racionalidad técnica sirve para resolver problemas instrumentales, valiéndose de medios que conducen a un fin deseado. No contempla lo que puede aparecer en la zona que el autor denomina “indeterminada”: donde se presentan dificultades emergentes de la propia práctica que no fueron anticipadas, y por lo tanto, no hay criterios o métodos para resolverlas. La racionalidad técnica no permite dar respuesta a tal grado de incertidumbre. De hecho, los estudios de Schön demostraron que las decisiones que toman múltiples profesionales tienden a ser reactivas, intuitivas y rutinarias, en vez de reflexivas, racionales y conscientes. En cambio, la reflexión profunda y sistemática sobre la práctica permite entender lo nuevo, lo disruptivo, lo que sorprende, lo incierto, para poder explicarlo con sentido a otros y a uno mismo.

De esta manera, Schön sostiene que la ruta transversal de la formación profesional es la reflexión sobre la práctica para construir aprendizajes. La *reflexión en, sobre y para la acción* permite explicitar lo inconsciente, desnaturalizar lo cotidiano y brindar criterios racionales para la acción profesional. “Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico” (Schön y Coll, 1998: 72), de modo que no es la experiencia un espacio de mera aplicación de teoría sino que se capitaliza la experiencia práctica a través de la reflexión. De este modo, se posibilita la comprensión de fenómenos novedosos o disruptivos, se habilita que nuevas perspectivas se conformen, se fomenta la revisión crítica por parte del profesional y da lugar a nuevos y contextualizados aprendizajes.

Retomaremos los estudios y aportes de Donald Schön más exhaustivamente en el próximo capítulo.

Formación de docentes reflexivos en el mundo

Al inicio de la década pasada, la discusión internacional acerca de la formación docente giraba en torno al lugar de la teoría y la práctica. Se discutía sobre la pertinencia de nuevas concepciones epistemológicas que respondieran a los cambios socioculturales y los nuevos desafíos del siglo XXI. La formación por competencias emerge como una idea que pone de manifiesto la relevancia del pensamiento y los saberes prácticos, y que busca enriquecer y profundizar la teoría.

El español Pérez Gómez (2010) critica las corrientes formativas tradicionales ya que estas suponen una relación aplicacionista, mecanicista e ingenua entre el saber teórico y el saber práctico. Explica, además, que la implicancia de esta epistemología fue la concepción de un docente técnico: reproductor de un conocimiento objetivo, neutral y acabado que se transmite unidireccionalmente. El autor se pregunta acerca de los valores, sesgos y sentimientos que podría un docente establecer con ese conocimiento, fenómeno que denomina significación. Por lo tanto, propone reconceptualizar tanto la teoría como la práctica en la formación pedagógica. Para pensar la formación del docente reflexivo, Pérez Gómez (*op. cit.*) sostiene la formación en competencias, otorgándole un lugar privilegiado al aprendizaje experiencial:

La construcción del pensamiento práctico, de las competencias o cualidades humanas, que orienta y gobierna la interpretación y los modos de intervenir sobre la realidad, se presenta como el verdadero objetivo de la intervención educativa y no puede considerarse un proceso similar al que conduce a la elaboración del conocimiento teórico, ni una simple y directa aplicación del mismo (39).

Desde los Países Bajos, Korthagen (2010) adhiere a este posicionamiento epistemológico en la formación docente. Investiga resultados de diversos estudios que dan cuenta de que la mayor parte del comportamiento docente se arraiga en cuestiones irracionales o inconscientes. Esto último es referido como “teorías implícitas” por los colombianos López-Vargas y Basto-Torrado (2010). En el aula, se integran sistemas de representación tanto explícitos, fundamentados o racionales como implícitos, inconscientes o irracionales. Es por eso que Korthagen (2010) critica la escisión entre teoría y práctica que observa en los trayectos formativos: “*creamos una brecha entre teoría y práctica*”¹ (85).

Como un modelo superador, este autor propone el realista: un modelo más holístico respecto de la formación de profesores y el saber pedagógico que busca unir la

¹ Las itálicas son del autor.

teoría y la práctica, concebir ambas como fuentes de investigación y aprendizaje. Sus principales características son: el trabajo a partir de situaciones reales que vivieron los docentes en formación y que suscitaron inquietudes; la reflexión de los futuros profesores y la reflexión grupal; la intervención guiada; y la teoría (con minúscula), que es creada por los estudiantes.

En esta discusión, Álvarez Álvarez (2012) enmarca la reciprocidad incesante entre teoría y práctica a partir de los procesos reflexivos. En otras palabras, sostiene que la reflexión de un docente a partir de sus experiencias pedagógicas lo habilita a tender un puente entre teoría y práctica. Esto se ilustra en el estudio de caso que lleva adelante: investiga cómo un profesor busca “promover permanentemente relaciones conscientes entre el conocimiento académico y su acción docente cotidiana” (383).

A raíz del debate acerca del lugar de la teoría y la práctica en la formación de profesores, hay amplia y diversa bibliografía internacional que hace referencia a la pertinencia de pensar la formación pedagógica desde la reflexión, desde el propio Schön (1992), hasta Smith (2011), Guzmán Ibarra, Marín Uribe, Zesati Pereyra, Breach Valduca (2012), entre otros.

Por ejemplo, el trabajo de Aramburuzabala, Hernández-Castilla y Ángel-Urbe (2013) describe los modelos de formación docente universitaria, traza sus tendencias y propone mejoras para el Plan Bolonia que se lleva a cabo en España. Los autores concluyen que el modelo centrado en la Práctica Reflexiva “parte de que la reflexión sobre la compleja práctica docente es un requisito esencial para autorregular la enseñanza e innovar, en la medida que favorece la construcción de nuevos conocimientos” (350). De esta manera, sostienen que ha de ser el modelo reflexivo el que se tome para el Plan Bolonia, debido a que es contextualizado y pone en el centro al docente y sus prácticas.

Un evento internacional relevante de estos últimos diez años fue el lanzamiento de la Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva (PRI) en 2011², en donde se divulga la reflexión sobre la práctica como paradigma para el desarrollo profesional. Su slogan es “Metodologías formativas basadas en la reflexión”. La española Ángeles Domingo Roget es la principal referente: además de co-fundadora, es la actual directora de la plataforma, aunque trabaja en un equipo conformado por otros especialistas españoles, argentinos, mexicanos y colombianos. Tienen como objetivo el intercambio y la

² Ver <https://practicareflexiva.pro/>.

construcción de conocimiento en red, sin fines de lucro. Este conocimiento aborda las bases conceptuales sobre el aprendizaje reflexivo y experiencial; metodologías y modelos para aprender a partir de la propia práctica; instrumentos y herramientas efectivas para el desarrollo y ejercicio de la reflexividad; e investigaciones y estudios actualizados para avanzar en este paradigma formativo emergente. Badia-Pujol (2012), otro co-fundador, desglosa y detalla las características, miembros y misiones de la plataforma, y explica que

[f]undamentada en un marco teórico profundo y consistente, la formación basada en la Práctica Reflexiva combina elementos que han demostrado su gran potencialidad para la mejora del desempeño y del bienestar de los profesionales de la educación (757).

Es por eso que con esta iniciativa “pretende[n]s ser un referente en metodologías formativas de calidad” (764), y el formato plataforma permite que sus acciones sean de gran alcance.

Se ofrecen como ejemplo dos investigaciones que se alinean y fundamentan la iniciativa de la PRI. Por un lado, Bilbao y Monereo (2011), a partir de entrevistas con docentes, reflexionan acerca del trayecto formativo que estos recibieron, y las herramientas con las que cuentan para sortear los incidentes críticos que suceden en las aulas. Concluyen que

efectivamente existen situaciones dentro del aula que desestabilizan a los profesores y que requieren ser gestionadas adecuadamente, luego de un proceso reflexivo que necesariamente debe incluir el manejo de las propias emociones. En esta línea se hace evidente la necesidad de generar instancias de perfeccionamiento docente basadas en el desarrollo de habilidades de reflexión pedagógica sofisticada, con el propósito de resolver de un modo conciente, intencionado y ajustado al contexto escolar los IC más frecuentes y complejos (148).

Por otro lado, años más tarde, Flores Vázquez (2016) también pone de manifiesto los desafíos y las incompetencias que sufren los docentes en aula: “[l]a problemática detectada (...) fue la irreflexividad de los maestros, por su falta de preparación, desconocimiento de sistemas de análisis de la práctica docente, falta de procesos de reflexión” (126).

Ambas investigaciones dan cuenta de la pertinencia y necesidad de que el paradigma de formación docente se base en la reflexión pedagógica para enfrentar los desafíos de las aulas. LaBelle (2017) concuerda con la incorporación de la Práctica Reflexiva como ruta transversal en los trayectos de formación pedagógica ya que

permite una vinculación significativa entre teoría y práctica por parte del docente, el empoderamiento del profesional como agente de transformación de la práctica educativa y la posibilidad de generar una actitud de crecimiento, perfeccionamiento y profesionalización sin límites.

A continuación, ilustramos dos metodologías formativas que se publicaron en la PRI en esta década, y que forman parte de la trayectoria formativa que propone el profesorado de la Universidad de San Andrés que estudiamos. Por un lado, Jarpa Azagra, Haas Prieto y Collao Donoso (2017) investigaron el lugar de la escritura en los procesos de reflexión pedagógica durante las prácticas iniciales. Específicamente, estudiaron el dispositivo reflexivo del Diario del Profesor, que es un instrumento que integra la cronología de los eventos áulicos junto a referencias y expresiones del docente. De esta manera, los autores sostienen que la narración habilita la significación de las experiencias, en palabras del sujeto que las vivenció. El análisis de estas narraciones permitió vislumbrar el alcance, nivel, naturaleza y función de la reflexión que llevaron adelante los profesores durante sus prácticas. Hay otros dispositivos narrativos para hacer emerger las reflexiones, como por ejemplo los portafolios, que también son parte del diseño formativo del profesorado que aborda este trabajo.

Por otro lado, el nuevo modelo de la Práctica Reflexiva Mediada (Cerecero Medina, 2018) parte de que la Práctica Reflexiva se aprende a partir de un proceso mediado: “puede desarrollarse si el docente está abierto a recibir y evaluar información proveniente de diversas fuentes como pueden ser de sus colegas, expertos, estudiantes, teorías, otros espacios y su propio medio” (47). Esta característica que añade la autora a la conversación acerca de la Práctica Reflexiva en la formación de docentes es relevante ya que hace alusión a las condiciones que deben garantizarse, y al aspecto sociocultural de la reflexión sobre las prácticas docentes. Con esto último nos referimos a la reflexión colaborativa, junto con otros colegas.

Hacia principios de nuestra década, Domingo Roget (2021) sintetiza muchos de los aspectos de la Práctica Reflexiva en la formación docente que hemos abordado anteriormente, y propone una reconceptualización: por sobre un modelo realista o mediado, sugiere pensar la metodología formativa en Práctica Reflexiva como un modelo transformador de la *praxis* docente. La autora explicita que el fin de la Práctica Reflexiva es la transformación del oficio docente: “reflexionar sobre la práctica para mejorarla” (19). El docente en el aula busca investigar y construir conocimiento, no meramente aplicar la teoría aprendida. Esto significa que su tarea es inherentemente

contextualizada, dialéctica e innovadora. El profesor formado a partir de este paradigma es crítico, curioso y cuestionador y, de esta manera, “los docentes adoptan una nueva perspectiva y comprenden que la acción en el aula siempre va acompañada de un componente de investigación” (19).

Asimismo, este trabajo aborda las iniciativas que se han llevado a cabo en el mundo, siguiendo los lineamientos y propuestas de la PRI: “los métodos de Práctica Reflexiva sistemática son una opción formativa efectiva al comprobarse cómo logra impactar en la práctica del docente” (20). Domingo Roget (2021) retoma las investigaciones de Domingo Roget (2013 y 2018) en donde se presentan resultados positivos a partir de la metodología formativa R5 (de reflexión colaborativa); y también se menciona que el CINADE mexicano está implementando la formación crítico-reflexiva en sus profesorado. Iniciativas de este calibre están teniendo lugar también en España, Argentina, Colombia y Chile. A continuación, compartimos una investigación chilena que da cuenta de cómo se piensa la ruta de formación del profesor universitario.

Padilla y Madueño (2019) entrevistaron a treinta docentes de dos universidades diferentes, que contaban con mínimo doce años de experiencia pero no habían tenido formación inicial para ejercer dicho rol. Las autoras buscaron comprender cómo la Práctica Reflexiva contribuye a la formación de docentes. A partir de las entrevistas, identificaron tres aspectos clave que traen los docentes al hablar acerca de su formación: la reflexión sobre la práctica, la reflexión suscitada por conversaciones con colegas, y la reflexión a partir de la interacción con los estudiantes. Los participantes hicieron alusión a la mejora profesional gracias a la reflexión sobre la práctica, hecho que se alinea con el trabajo de Domingo Roget (2021). En conclusión, esta investigación empírica sostiene que “la reflexión sobre la práctica docente representa una ruta favorecedora de la formación del profesor que ejerce la docencia” (Padilla y Madueño, 2019: 422).

Formación en Práctica Reflexiva en Argentina

Ahora bien, tras haber desarrollado los aportes a nivel internacional sobre la formación de profesionales reflexivos, nos adentraremos en la bibliografía argentina referida a esta temática.

Davini (1995) ilustra la diversidad de enfoques que se han planteado o diseñado para los trayectos de formación pedagógica a lo largo de la historia. Configura estos enfoques en paradigmas o tradiciones: aquellos modos de pensar y de actuar que se construyen y mantienen en la historia, y se institucionalizan en las prácticas y

conciencias de los actores. Comprender —al menos sintéticamente— estos modelos permitirá introducir el paradigma crítico-reflexivo de formación docente, que se centra en la Práctica Reflexiva y en la formación de docentes reflexivos.

Un primer paradigma es el de la formación docente para la normalización o disciplina. Esta es la visión del profesor cuyo fin es civilizar ciudadanos homogéneos para el país. En pos de este propósito, la moral es central. En segundo lugar, la formación académica es la tradición que impone una fuerte prioridad sobre el dominio del área que el docente enseña. Asociado al enfoque pedagógico positivista, este paradigma no se preocupa por las formas de enseñar (la pedagogía), sino por el contenido (la asignatura). Tercero, la tradición eficientista busca docentes técnicos, que ejecuten la enseñanza a partir de objetivos operativos que emergen de prescripciones de la currícula, con el fin de controlar sus resultados. En cuarto lugar, la pedagogía crítico-social de los contenidos se preocupa por formar docentes capaces de significar y contextualizar los saberes que enseñan.

Esto último permite enmarcar la tradición hermenéutica-participativa o crítico-reflexiva, debido a que esta considera que los docentes pueden producir conocimiento a partir de sus prácticas. Los docentes crítico-reflexivos se conciben como investigadores que deben pensar y modificar sus propias prácticas de manera autónoma. En este sentido, se diseñan las trayectorias formativas a partir del análisis reflexivo de las prácticas de los docentes en formación.

En Argentina, han habido tres eventos en el último tiempo que dan cuenta del creciente interés por el paradigma crítico-reflexivo de formación profesional. En primer lugar, un hecho relevante en nuestro país fue la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en el año 2005, y los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (INFoD, 2007). En este documento, además de establecerse el mínimo de cuatro años de duración de la carrera docente y la organización en campos de conocimiento (general y específico), se propone la Formación en la Práctica Profesional. Este último se orienta al “aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas” (*op. cit.*: 11).

Segundo, se conformó la cátedra de Formación y Reciclaje Docente en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. El último programa de

estudio disponible *online*³ es del año 2008, en el que se plantea el estudio de las experiencias para que docentes en formación puedan analizar y evaluar propuestas de desarrollo profesional. Mencionan el trabajo a partir de la reflexión teórica y el análisis de las prácticas, conceptos íntimamente ligados a la Práctica Reflexiva. Asimismo, conciben el trabajo áulico como complejo y dinámico, ya que parten de la premisa de que el entorno escolar se ve atravesado por relevantes transformaciones sociales y culturales que llevaron a replantear el rol y la formación docente.

Por último, en 2017 se llevó a cabo el Primer Simposio de Práctica Reflexiva en la Universidad de San Andrés. Participaron representantes de más de treinta universidades de Argentina, Colombia, Uruguay, Perú, España, entre otros países.

Investigaciones sobre la reflexión en el *Practicum* docente

A partir de estas iniciativas y transformaciones, se vieron favorecidas las condiciones para la investigación de la práctica docente y la Práctica Reflexiva que de ella emerge. A continuación, sintetizamos una serie de investigaciones empíricas que abordaron las reflexiones en las prácticas o el *Practicum* de docentes argentinos en formación, a partir del uso de dispositivos de andamiaje.

En el artículo de Anijovich y Cappelletti (2011) se analizan dispositivos narrativos empleados en la formación de docentes en Ciencias Jurídicas en la Universidad de Buenos Aires. Estos dispositivos fueron las autobiografías escolares y los diarios del profesor. Concluyen que estas narraciones “producen una ‘toma de conciencia’ acerca de los obstáculos y de los aprendizajes construidos, y tienen la potencia de iluminar respecto de la construcción del futuro rol como docente” (254). Asimismo, categorizan los contenidos que abordaron los docentes en formación: principalmente, cuestiones didácticas como las estrategias de enseñanza en las autobiografías, y referencias a uno mismo o a la planificación en los diarios. También dieron cuenta de las vacancias temáticas, por ejemplo, la ausencia de contenidos referidos a la evaluación en ambos dispositivos.

Giovanninni (2015), en su tesis de Maestría, estudió las producciones escritas de este mismo profesorado de abogados, luego de las prácticas simuladas. A diferencia del trabajo descrito anteriormente, esta investigación abordó la descripción y análisis de las consignas propuestas y empleó las categorías de Hatton y Smith (1995) para establecer las modalidades de las reflexiones. Se sostiene que ambas metodologías formativas

³ Ver <http://educacion.filo.uba.ar/formaci%C3%B3n-y-reciclaje-docente-frd-birgin-alejandra-alliaud-andrea>.

ofrecen condiciones favorables para el desarrollo reflexivo de los docentes: la práctica simulada “habilita que emerjan ciertas cuestiones relativas a los esquemas de acción interiorizados” (90), y el dispositivo narrativo “abre a posibilidad de nombrar esas cuestiones, revisarlas (...) otorgarles un significado y, a la vez, replantearse aspectos de la identidad profesional docente” (90).

El trabajo de Ornique (2018) también continuó con la línea de investigación acerca de la Práctica Reflexiva en este profesorado de abogados, buscando identificar las continuidades y rupturas en sus reflexiones previas y posteriores a la realización de sus primeras prácticas de enseñanza. Este trabajo vislumbra dos cuestiones pertinentes acerca de la formación de profesionales reflexivos: el uso de dispositivos “como una experiencia de pasaje y tránsito identitario (...), como vía para el aprendizaje” (132); y la potencia de la observación, participación y análisis de las clases simuladas de los compañeros para construir conocimiento y reflexionar sobre la enseñanza. En cuanto a las continuidades de las reflexiones previas y posteriores a las prácticas de iniciación de la enseñanza, se identifica el tema de la transición del estudiante a docente, y la emocionalidad y preocupación por el diseño y la implementación de una clase. Con relación a los cambios entre ambos momentos reflexivos, se observa que las primeras narraciones son más cortas y menos densas que las que se narraron después de la práctica. Además, mientras que antes de la clase se reflexiona principalmente acerca de la planificación, con un carácter conjetural e hipotético, después de la clase las reflexiones giran en torno a lo acontecido en la simulación, las decisiones tomadas en base a la incertidumbre y multidimensionalidad del aula. En algunos casos también se hizo alusión a la autobiografía, en función de la experiencia como docentes en clase. Esta investigación pone de manifiesto la relevancia de la dimensión temporal para la reflexión, dando cuenta de que esta es contextualizada y situada.

Otra producción narrativa que se incorpora como metodología formativa para la reflexión de los futuros docentes son los portafolios. Samper Richard (2017) analiza los *e-portfolios* de docentes en formación en el Alverno College. A diferencia de los diarios o autobiografías, estos dispositivos cuentan con un marco más reglamentado (distintos momentos para cada una de las entradas que forman parte de la trayectoria), pero igualmente habilitan la posibilidad de escoger, seleccionar y compartir las experiencias más significativas o relevantes dentro de un proceso de aprendizaje. La autora los plantea como ejes estructurantes de un currículum orientado al desarrollo de la Práctica Reflexiva, así como también un registro de evidencias de ese desarrollo. A raíz de su

análisis, concluye que esta población cuenta con cualidades que definen a un profesional reflexivo debido a que

... utilizan los resultados de las evaluaciones para tomar decisiones y orientar el propio desempeño, ajustan su práctica para responder a necesidades reconocidas u objetivos planteados, son capaces de reconocer distintas perspectivas de resolución para un mismo problema, poseen un vasto repertorio de estrategias, se sienten responsables de su proceso de aprendizaje y del propio crecimiento profesional (95).

Desde el marco normativo curricular, la Práctica Reflexiva es estudiada y analizada por Reynal Freixas (2018) a través de los diseños curriculares jurisdiccionales del profesorado de Educación Primaria. En esta tesis se abordan las concepciones de Práctica Reflexiva en los diseños de Provincia y Ciudad de Buenos Aires; se explora el discurso que regula el tipo de egresado esperado; y se indaga en los dispositivos formativos sugeridos. En cuanto a las concordancias, ambos diseños privilegian esta metodología formativa, buscando formar docentes reflexivos y críticos, siguiendo la tradición hermenéutica-participativa. Ambos conciben al docente desde un rol activo, ya que este define las estrategias de enseñanza en función de su alumnado y a partir de la reflexión sobre las prácticas. Sin embargo, se identifican disidencias, tales como el marco conceptual desde el que parte cada diseño para fundamentar su trayectoria formativa; y el peso de este diseño en la identidad docente y los medios que se explicitan para llevar a cabo esta formación. Por ejemplo, el diseño de CABA sigue el modelo de Korthagen (2010) en el que la reflexión se sugiere principalmente vinculada al aspecto personal del docente. Esta mirada es transversal a todo el documento. En cambio, en la provincia se piensa la tarea docente orientada a la transformación social (Domingo Roget, 2008), aunque esto aparece en algunas secciones del diseño curricular.

A los fines de este trabajo de investigación, lo que se presenta como relevante de los aportes de Reynal Freixas (2018) es el hecho de complejizar las posibles rutas de formación del profesional reflexivo: si bien en varias jurisdicciones de la Argentina los diseños curriculares para la formación de docentes se asocian al paradigma crítico-reflexivo, la implementación y descripción de estas trayectorias presentan diferencias y matices.

Anijovich y Cappelletti (2018a) analizan los incidentes críticos que suscitan la reflexión en el *Practicum*. Tomaron las reflexiones narradas y entrevistaron a los abogados que cursaron la Residencia Pedagógica en los años 2011 y 2013, y enfocaron

su investigación en los contenidos que se desarrollan a partir de los incidentes críticos que incluyen, como también en las estrategias de análisis de los incidentes que contribuyen al progreso en los procesos reflexivos. Encontraron que los incidentes críticos se refieren principalmente a tres categorías: lo académico, lo organizativo y a la socialización profesional. Si bien no se trata de profesores expertos, las autoras sostienen que el dispositivo narrativo a partir de los incidentes críticos vivenciados puede ser una metodología formativa que se oriente a esta meta. Más allá de lo episódico y anecdótico de estas producciones escritas, afirman que son situaciones que generan procesos reflexivos ya que permiten pensar el futuro de esas prácticas y cómo modificarlas. En sus propias palabras: “[e]ste dispositivo produce una ‘toma de conciencia’ acerca de los obstáculos y de los aprendizajes construidos, y tiene la potencia de iluminar respecto de la construcción del futuro rol como docente” (34). De este modo, concluyen que es pertinente pensar la formación docente no solamente desde aspectos teóricos, sino también referirse a procesos reflexivos en sí mismos.

Para concluir esta síntesis de trabajos que abordaron las reflexiones en las prácticas docentes en Argentina, es pertinente mencionar el trabajo de Souto (2021), quien ha planteado nuevos ángulos para la formación de docentes, focalizándose puntualmente en la residencia. Se pregunta cuáles son los sentidos de formación allí construidos, entendiendo que las prácticas son aquellos modos de hacer contextualizados, heredados y transformadores. Es por ello que sostiene que el campo de las prácticas presenta múltiples tensiones: entre lo instituido y lo instituyente; lo viejo y lo nuevo; lo simple y lo complejo; aprendiendo cómo dar una clase y a la vez teniendo la experiencia inmersiva en una institución. Las prácticas son una experiencia subjetiva, por lo tanto hay mil prácticas en la medida en que cada sujeto practicante se apropia de un espacio y organiza la producción sociocultural. En este sentido, la formación transforma al sujeto que, “a su vez, transformará la realidad sociocultural, su entorno, al participar en ella activamente” (7). El saber del docente, entonces, no proviene únicamente de la teoría aprendida sino de la experiencia y de la reflexión sobre ella, tal como Dewey y otros autores plantearon años atrás. Repensar y redirigir la formación de los docentes a partir de estas nociones se presenta como un cambio paradigmático que revertirá las prácticas mismas, base de la tarea educativa.

Aportes teóricos acerca de la formación de profesionales reflexivos

Ahora bien, a lo largo de esta última década también hubo aportes teóricos con relación a la formación de profesionales reflexivos. Además de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, otros referentes argentinos como Gloria Edelstein, Marta Souto o María Celia Agudo de Córscico han hecho aportes acerca de la Práctica Reflexiva en la formación docente.

Anijovich y Cappelletti (2014), entre otras cuestiones, ahondan en las tensiones que aparecen en el vínculo estudiante-institución al momento de hacer las prácticas. Más allá de pensar la reflexión vinculada a las interacciones áulicas (Schön, 1987), las autoras sostienen que se puede problematizar el marco institucional en el que suceden esas prácticas: “[p]ara mejorar los procesos de enseñanza, hay que considerar también las condiciones en las que se lleva adelante en las instituciones” (Anijovich y Cappelletti, 2014: 23). Por lo tanto, la entrada del futuro docente a una institución educativa no tiene solamente el fin pedagógico de observar o dar una clase, sino que es un dispositivo formativo en sí mismo: los practicantes han de adquirir una mirada situacional, comprender la cultura institucional y la gramática que la sostiene. Todo ello “colabora en la construcción de una posición docente” (25). Este espíritu empático del docente para con la institución es avalado por Agudo de Córscico (2015).

Sin abocarse directamente al auge de la Práctica Reflexiva en la formación docente, Edelstein (2015) se propone repensar el perfil del docente en un momento oportuno debido a los cambios introducidos a raíz de la conformación del INFoD años atrás. Su trabajo se aboca a reconceptualizar la tarea de educar y de enseñar en las aulas de las escuelas, y se detiene especialmente en la formación de los docentes que han de llevar esa tarea a cabo. Ya hemos abordado la relación entre la teoría y la práctica en las trayectorias formativas y, en este caso, la autora retoma ese debate para concluir que un docente ha de ser un trabajador intelectual: aquel que es un estudioso de sus enseñanzas, “dando lugar a un nuevo marco epistémico, una nueva cultura del trabajo que recupere el protagonismo de los profesores en la construcción de conocimiento profesional docente” (s/p).

En línea con Edelstein (2015), Souto (2016) relata algunas investigaciones y proyectos que llevó adelante, para sostener sus principales postulados acerca de la formación de los docentes. En este texto, se define la trayectoria formativa como las transformaciones en los “modos de pensar y pensarse, de sentir, de relacionarse, de escuchar y alojar al otro” (68). Se trata de un recorrido recursivo, que habilita la reflexión a través del retorno sobre la experiencia vivida. Las narraciones, en este punto,

son esenciales para dejar registro y permitir volver sobre las huellas. De esta recursividad se plantea la metáfora de los pliegues en la formación docente, pues la autora plantea que las ramificaciones y rizomas de una transformación se ponen en juego cuando un sujeto, desde su singularidad, comienza a transmitir sus conocimientos y aprendizajes a otros. En estos pliegues y repliegues se anida la posibilidad de desplegar nuevos sentidos.

Siguiendo a esta referente argentina, ella profundiza en los distintos tipos de dispositivos y por qué son estos fundamentales para plantear una metodología formativa. Souto (2019) sostiene que la formación de docentes universitarios ha de ser reflexiva, tomando como punto de partida las prácticas y que la teoría devenga de la problematización de lo allí vivido. Para ello, el dispositivo es un instrumento que habilita la complejidad, la puesta en relación, el sentido de conjunto de los distintos componentes de una trayectoria formativa. La autora sugiere que estos preparan y anticipan, proponen, crean una situación de integración de la teoría, la práctica y la reflexión sobre ella. De este modo, “pone en juego potencialidad y posibilidad a futuro” (6). En este texto se categorizan los dispositivos entre los epistemológicos, los didácticos y los grupales, y se los describe exhaustivamente. La autora valora especialmente el último dispositivo, debido a que es pertinente y potente para diseñar la formación universitaria: es revelador, analizador, organizador, provocador, facilitador, flexible y abierto, dinámico, creativo y contenedor. Algunos ejemplos que ofrece son los grupos de reflexión, los grupos de análisis de prácticas, los talleres de análisis de casos, los laboratorios de microenseñanza, entre otros.

Por último, recientemente Anijovich y Cappelletti (2021) han compilado una diversidad de experiencias pedagógicas centradas en la Práctica Reflexiva. Estas devienen de distintos campos profesionales, como la salud, la seguridad, la Abogacía, la educación física, entre otros. Se trata de un libro coral que pretende ser una inspiración para pensar el desarrollo profesional desde el enfoque de la Práctica Reflexiva.

Investigaciones recientes sobre el profesorado

Para concluir este capítulo, mencionaremos dos investigaciones recientes que estudiaron el profesorado de la Universidad de San Andrés que se aborda en este trabajo. Estas son relevantes debido a que dan cuenta de características de esta trayectoria formativa.

Por un lado, el trabajo de White (2020) estudia el diario de formación que plantea este profesorado a los residentes, indagando en qué medida colabora con el

desarrollo de su competencia reflexiva. Para ello, se indaga en los aspectos de las prácticas sobre los que reflexionan los docentes en formación, así como los niveles de profundidad de las reflexiones. La autora describe los sucesos de una residencia con la imagen de un torbellino: esta permite ilustrar la cantidad y complejidad de vivencias, pensamientos e interpretaciones que las prácticas de iniciación a la docencia podrían suscitar en los estudiantes. Andamiar esas oportunidades con iniciativas o dispositivos que promuevan la Práctica Reflexiva no solo podría instaurar esta herramienta como inherente al oficio de enseñar, sino que también canalizaría y complejizaría el torbellino reflexivo que emerge de la iniciación a la práctica docente. De este modo, el estudiante-docente desarrolla su reflexividad: pregunta y se interroga por lo que sucede y lo que no sucede en situaciones pedagógicas, cuestiona el marco de referencias que sostiene sus decisiones, vuelve sobre la planificación de sus clases, entre otras acciones. La autora sostiene que el desarrollo profesional de un docente competente en el siglo XXI merece contar con este tipo de enfoques formativos.

Por el otro lado, Arendt (2020) se abocó al análisis de los portafolios escritos de los estudiantes al finalizar el profesorado, identificando los focos y niveles de reflexión. Este trabajo es evidencia de que el profesorado en cuestión tiene una intencionalidad formativa en la reflexión de sus docentes. A partir del análisis de tres entradas elaboradas para el examen final de ARPE, la autora identifica contenidos vinculados a los propios aprendizajes, a estrategias de enseñanza poderosas, a marcas que desean dejar en sus alumnos, a las expectativas sobre su estilo docente, a instancias significativas (prácticas simuladas, la materia de Teorías de la Educación), a la evaluación formativa, didáctica, aprendizaje basado en proyectos, educabilidad, enseñanza en aulas heterogéneas, a los cambios y dispositivos que incorporaron en sus planificaciones y a las emociones suscitadas por las prácticas simuladas, entre otros. Asimismo, se visibilizaron los cuatro niveles de reflexión que propone Larrivee (2008) en las entradas de los portafolios analizados: pre-reflexivo, superficial, pedagógico y crítico. Esta tesina da cuenta de que

el portafolios, junto con las narrativas y los diferentes dispositivos que se ponen a disposición de los alumnos que cursan el Profesorado Universitario, ofrece un andamiaje para una formación docente reflexiva (Lyons, 2003), ubicando la reflexión en el centro de la formación, permitiendo articular la teoría con la práctica y favoreciendo la incorporación de un habitus docente (104)⁴.

⁴ La bastardilla es de la autora.

A diferencia del trabajo de Arendt (2020), el objeto de estudio de la presente tesis son los docentes ya graduados de este profesorado, para indagar en los aprendizajes sobre la Práctica Reflexiva y sus cimientos formativos.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO

En este apartado se definen las coordenadas conceptuales de la temática de la tesina: la formación de docentes reflexivos. Para ello, tomaremos en primer lugar los aportes de uno de los referentes fundantes de esta formación profesional: Donald Schön. Segundo, se desarrollarán las teorías de Philippe Perrenoud acerca de la formación de docentes para el siglo XXI. En tercer lugar, haremos referencia a Ángels Domingo Roget, quien tiene una amplia y variada bibliografía bajo su autoría que explica las bases, modelos e instrumentos para la Práctica Reflexiva. Por último, se tomarán los aportes de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti con relación a la formación pedagógica y las posibilidades y limitaciones de la Práctica Reflexiva en los docentes en servicio.

El profesional reflexivo y su formación, por Schön

Como presentamos en el capítulo anterior, Donald Schön es uno de los pedagogos fundantes de la reflexión sobre la práctica. A raíz de la crítica que formula hacia la formación teórica tradicional, ilustra enfoques acerca de cómo formar profesionales a partir de la reflexión, tomando como ejemplo la formación de diseñadores.

La crítica refiere al predominio epistemológico de la teoría y la racionalidad técnica en la formación profesional. La concepción de la práctica profesional como una instancia posterior a la formación teórica, en donde se aplican los conocimientos adquiridos resulta limitada. El autor sostiene que, en la práctica, los profesionales se enfrentan a problemas, sorpresas o casos únicos para los que no hay un libro o una materia a la que recurrir. Denomina estas cuestiones “zonas indeterminadas” de la práctica profesional y ofrece ejemplos de campos ocupacionales múltiples. Este fenómeno, que se manifestó más profundamente a mediados del siglo XX, da cuenta de la crisis de confianza en el conocimiento profesional y, por lo tanto, en la formación de los profesionales. El origen de dicha crisis es la epistemología de la práctica: la racionalidad técnica demostró ser insuficiente para sortear los desafíos de la práctica profesional.

Por todo ello, Schön hace alusión al campo artístico profesional, en donde se aprende haciendo, a partir de la práctica, en un contexto de bajo riesgo y acompañado por docentes o tutores. El arte se presenta como un saber ambivalente: es a la vez riguroso y abierto, técnico y flexible.

En este marco, el concepto de *conocimiento en acción* es introducido por el autor para ilustrar la posible salida a esta crítica de la formación profesional. Se trata de todo aquel conocimiento que se construye a partir del análisis y la reflexión de la propia experiencia, y que es posible poner en juego o desarrollar ante zonas indeterminadas de la práctica profesional. El conocimiento en acción muchas veces presenta dificultades para ser verbalizado, ya que puede resultar tácito e inconsciente para el profesional. De hecho, se considera parte de la rutina inherente a la práctica, especialmente cuando ya ha transcurrido gran parte de la carrera profesional. El riesgo de estas concepciones es que, “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 y Coll, 1998: 66).

El autor categoriza dos posibles reflexiones que las presenta como medios para develar aquel conocimiento en acción, ponerlo en palabras, explicitarlo y profundizarlo. De esta manera, se otorga sentido a las situaciones que suscitaron la reflexión y se logran capitalizar los aprendizajes que devienen de la experiencia profesional. Por un lado, la reflexión que tiene lugar *en* la acción, es decir, en el momento de la práctica, que reorganiza las acciones presentes y se vale del conocimiento en la acción; y, por el otro lado, la reflexión *sobre* la acción tiene lugar a *posteriori*, donde el profesional frena a pensar. En palabras de Schön (1992: 36), “este [último] tipo de reflexión permite descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado”. La distancia entre el momento de reflexión y lo acontecido da lugar al replanteo de estrategias, la revisión de los esquemas de acción adoptados y los resultados obtenidos.

En ambos casos, es posible aprender a partir de la reflexión *en* y *sobre* la acción, pues a través de ella se puede capitalizar progresivamente lo vivido en la práctica. El profesional no aprende únicamente a partir de la teoría estudiada, sino que puede aprender haciendo, construyendo esquemas de acción que pongan en diálogo constante la teoría y la práctica. Es por eso que Schön y Coll (1998) sostienen que quien reflexiona desde la acción es 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” (72). En palabras de White (2020), esta perspectiva se presenta como un paradigma en donde la reflexión sobre la acción es una oportunidad para generar conocimiento.

Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de enseñar del siglo XXI, por Perrenoud

El suizo Philippe Perrenoud realizó múltiples aportes en el campo de la educación. Se distingue como un educador que formuló diversas críticas al sistema educativo de fines del siglo XX y planteó horizontes para pensar la educación y al educador del siglo XXI, por eso es relevante a los fines de este trabajo.

Perrenoud (2001) se propone imaginar el futuro de la educación del siglo entrante. Considerando las carencias y falencias del sistema educativo tradicional, el autor sostiene que el futuro nos aguarda con desafíos y sorpresas inesperadas; pero igualmente postula que —en el corto plazo— se pueden rediseñar aspectos del sistema que preparen a los actores pedagógicos para una mejor disposición. Plantea que no se pueden pensar las finalidades de la formación de profesores sin considerar los fines de la escuela, por lo tanto, compartiremos a continuación su mirada sobre la escuela y sobre la formación de sus docentes.

El autor alude a los siete saberes fundamentales que la escuela debería enseñar según Morin (2000): el error y la ilusión del conocimiento, los principios de saberes pertinentes, la condición humana, la identidad terrenal, la comprensión, la ética del género humano y el afrontar las incertidumbres. Sin embargo, Perrenoud (2001) avizora tensiones que se van a poner en juego en el futuro, con relación a lo que debe enseñar la escuela. Estas tensiones se dan entre

ciudadanía planetaria e identidad local, (...) mundialización económica y encierro político, (...) libertades y desigualdades, (...) tecnología y humanismo, (...) racionalidad y fanatismo, (...) individualismo y cultura de masa, (...) democracia y totalitarismo (5).

Es por ello que continúa sus postulados indicando cómo debería ser el docente que afronte estas responsabilidades y desafíos. Para gestar una ciudadanía contemporánea, este ha de ser:

[una] persona creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la Ley, organizador de una vida democrática, conductor cultural, intelectual (5).

Estas condiciones se refieren más que nada a cuestiones personales del docente, ya que su rol implica una función política, social, cultural y ética. Sin embargo, en cuanto a la construcción de saberes y al propio proceso pedagógico que lleva adelante describe que, además, debe ser:

organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, gestor de la heterogeneidad, regulador de los procesos y de los caminos de la formación (5).

A pesar de haber listado alrededor de trece condiciones del perfil docente, el autor indica que éstas en sí mismas no son suficientes, sino que el docente del siglo XXI merece adoptar dos posturas fundamentales: la de una práctica reflexiva y la de una implicación crítica con su tarea de enseñar. Esta última postura hace referencia a la participación del debate sociopolítico en el que se sumergen la escuela y el sistema educativo. La postura de la Práctica Reflexiva se refiere a la capacidad de innovar, negociar, regular la práctica y aprender de ella, en un contexto social de profundas transformaciones.

Perrenoud (2004) profundiza la cuestión de qué implica formar a un docente en la postura para la Práctica Reflexiva. Para comenzar, distingue la reflexión en la acción de la Práctica Reflexiva. El autor compara la actividad de reflexionar a la de respirar: el ser humano reflexiona constante e inconscientemente a lo largo de su vida. De hecho, sostiene que no hay acción compleja sin pensamiento o reflexión. Si bien piensa acerca de lo que hace, de lo que ha hecho o lo que va a hacer, ¿eso es ser un practicante reflexivo? El autor explica las diferencias entre la reflexión ocasional y espontánea con la Práctica Reflexiva. Para ello, utiliza la metáfora de un espejo, tomando como reflejo la práctica personal: “el pensamiento se toma a sí mismo como objeto y construye estructuras lógicas a partir de sus propias operaciones” (29). Además, agrega que

[e]l pensamiento o la reflexión es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento (...). El pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas (171).

Asimismo, retoma las conceptualizaciones de Schön y Coll (1998) en torno a la reflexión *en* y *sobre* la acción que desarrollamos anteriormente. Por un lado, la reflexión *en* la acción, es decir, durante el proceso de la acción, Perrenoud (2004) la ilustra con la metáfora de las muñecas rusas: plantea que hay acciones puntuales que son parte de una tarea más compleja, y que estas acciones más complejas se comprenden gracias a la suma de acciones puntuales. La reflexión *en* la acción se detiene sobre cada una de estas últimas. Por otro lado, la reflexión *sobre* la acción implica un proceso de distanciamiento e inferencia. La diferencia principal entre ambos conceptos es la temporalidad (es decir, cuándo sucede la reflexión) y el objeto sobre el que se

reflexiona. Reflexionar *en* la acción implica detenerse en las estrategias, las alternativas de acción y resolución de conflictos en el momento de la acción; mientras que reflexionar *sobre* la acción implica abordar un proceso de mayor análisis e integración para comprender y aprender de lo que ha sucedido.

Igualmente, si bien hace esta distinción, Perrenoud (2004) observa que hay mayor continuidad que ruptura entre ambos tipos de reflexión: reflexionar *sobre* la acción muchas veces colabora con mejorar la reflexión *en* la acción; y la reflexión *en* la acción en múltiples casos no es suficiente para resolver o integrar un incidente, que deberá retomarse a partir de la reflexión *sobre* la acción. Sostiene que “la reflexión sobre las estructuras de la acción tiene sus raíces, en general, en una reflexión regular y precisa sobre la mayor parte de las acciones singulares, en curso, pasadas o previstas” (32).

Además, añade el concepto de la reflexión *sobre el sistema de acción*. Esto último deviene del hábito de reflexión regular y sistemático que permite no solo indagar y observar acciones, sino integrar la reflexión sobre la reflexión de la/s acción/es.

En este punto radica la diferencia entre la reflexión y la Práctica Reflexiva: mientras que la primera es espontánea y ocasional, la Práctica Reflexiva se adquiere a partir de un entrenamiento voluntario e intensivo que cimienta las bases de hábitos de análisis y reflexión metódicos, regulares, efectivos, instrumentales y disponibles. Siguiendo las metáforas del autor, si reflexionar es como respirar, devenir un profesional reflexivo sería respirar como un cantante. Perrenoud (2004) afirma que la Práctica Reflexiva permite salir de una rutina automática y monótona, para adoptar una relación activa, crítica y autónoma con la experiencia y el mundo. En este sentido, adjudica cierto autodidactismo a los practicantes reflexivos, pues logran sorprenderse, analizar, reflexionar y aprender sistemáticamente a partir de su relación activa con la complejidad de sus prácticas.

En su obra también se detallan diez razones por las cuales formar a un docente reflexivo en este siglo. Se espera que la reflexión sobre la práctica

[c]ompense la superficialidad de la formación profesional. Favorezca la acumulación de saberes de experiencia. Acredite una evolución hacia la profesionalización. Prepare para asumir una responsabilidad política y ética. Permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas. Ayude a sobrevivir en un oficio imposible. Proporcione los medios para trabajar sobre uno mismo. Ayude en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz. Favorezca la cooperación con los compañeros. Aumente la capacidad de innovación (Perrenoud, 2004: 46).

Por último, en cuanto a la metodología formativa, el autor plantea como pertinente un entrenamiento para el análisis de las prácticas. Esto puede llevarse a cabo a partir del abordaje de dilemas y del cuestionamiento constante de lo vivido. Sugiere no fragmentar la formación en Práctica Reflexiva en unidades curriculares coleccionadas (Bernstein, 1974), sino plantearlas desde un enfoque curricularmente transversal e integrado, debido a que se trata de una postura profesional.

Bases, modelos e instrumentos para la Práctica Reflexiva, por Domingo Roget

Como ya se mencionó en el Estado del Arte, Ángels Domingo Roget es una pedagoga española, co-fundadora de la Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva. Sus aportes teóricos con relación a la formación de profesionales reflexivos son múltiples y valiosos.

En su tesis doctoral, introdujo y evaluó en la Universidad de Cataluña un modelo de formación inicial de maestros/as en Práctica Reflexiva (Domingo Roget, 2008). Si bien en otros países como Alemania y Holanda ya se había implementado este modelo, en España el abordaje de la Práctica Reflexiva aparecía en propuestas para la formación permanente de docentes. La autora parte de las siguientes hipótesis y las confirma a lo largo de su investigación: que la introducción de la Práctica Reflexiva de modo sistemático en los planes de formación inicial de maestros/as favorece “una mayor formación práctica y un desarrollo profesional mayor para su función docente” (25); y que la Práctica Reflexiva en el *Practicum* colabora en el aumento de la reflexividad por parte de los futuros maestros/as, y en la articulación profunda y significativa de su conocimiento teórico y práctico, y los forma para aprender a partir de su práctica. Es por esto que se valora la introducción de la Práctica Reflexiva en el *Practicum* de estos docentes.

Sin embargo, la autora afirma que se requieren algunas condiciones para que estas hipótesis se cumplan. En primer lugar, basar la experiencia formativa en la persona y sus prácticas, no en la teoría. Se trata de hacer del espacio práctico (como es el aula), un ámbito de investigación, y no aplicacionista. El cambio al que se apunta es el de plantear el proceso formativo a partir de la propia realidad del futuro docente. Segundo, es una condición necesaria que se oriente la Práctica Reflexiva a la acción. Se proponen generar una dinámica espiralada de acción-reflexión-acción, pues la meta de la Práctica Reflexiva es la mejora educativa. En tercer lugar, la autora plantea la interacción entre pares como un elemento clave en la co-construcción del saber y el

acompañamiento colectivo. Formula que “Se trata de establecer pequeñas *comunidades de aprendizaje* usando la PR para aprender de las propias prácticas docentes” (267). Cuarto, es condición necesaria la de validar el acceso a contenidos teóricos a partir de las necesidades o preguntas que emergen de la reflexión sobre la práctica. De este modo se integran profundamente la teoría y la práctica en la formación de docentes. Por último, sostiene que es pertinente identificar las teorías implícitas, latentes e inconscientes que trae un docente a partir de la interacción reflexiva con uno mismo y con otros. Esto conduce a la posible vía de transformación de estas.

Domingo Roget y Gómez Serés (2014) ofrecen variadas herramientas formativas, sustentadas por investigaciones que dieron cuenta de su eficacia para despertar la reflexión o formar en la competencia reflexiva. Estas investigaciones se llevaron a cabo en Europa y América y pusieron en juego distintos modelos reflexivos. Trabajan la Práctica Reflexiva no solo a nivel individual, sino que sugieren estrategias para reflexionar grupal o institucionalmente. En este trabajo se toma como referencia la definición de Práctica Reflexiva de Barnett (1992: 198), en la que se afirma que es la metodología formativa que permite desarrollar profesionales reflexivos. A través de ella puede

... estimularse a los estudiantes a que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y a emprender un diálogo crítico con ellos mismos en relación con todo lo que piensan y hace. Es un procedimiento reflexivo en el que el alumno se interroga sobre sus pensamientos y acciones. El resultado deseado del aprendizaje de cada uno de los estudiantes es el del profesional reflexivo.

En función de generar aprendizajes profesionalizadores y prácticos, se plantean tres ejes de la Práctica Reflexiva: la experiencia personal, el escenario profesional y la reflexión. El primer eje se refiere a los saberes adquiridos por el docente, que se amplían, actualizan y revisan en el marco profesional formativo: aprender y “desaprender para seguir aprendiendo” (Domingo Roget y Gómez Serés, 2014: 90). El escenario profesional es el contexto en el que se ponen en juego los conocimientos y competencias que tienen disponibles los docentes, para resolver situaciones concretas de la práctica. Por último, el tercer eje articula la teoría y la práctica: la reflexión hace de los docentes sujetos activos en su formación. Esto último concuerda con los aportes de Perrenoud (2004), quien sostiene que el docente reflexivo establece una relación activa, crítica y autónoma con el mundo.

Estos ejes de la Práctica Reflexiva se enmarcan en *comunidades de aprendizaje*: grupos pequeños de educadores, coordinados por un experto, tutor o facilitador de la reflexión. Si bien es un espacio entre pares, el experto tiene la función de orientar la reflexión y nutrirla constantemente de aportes teóricos y bibliografía relacionada. En estos encuentros, es pertinente

trabajar de modo sistemático los métodos para lograr el clima necesario de confianza mutua entre sus miembros, puesto que habrán de compartir experiencias, vivencias y ayudarse mutuamente, orientarse unos a otros, para lograr mejorar la práctica profesional de todos (Domingo Roget y Gómez Serés, 2014: 92).

Las autoras sintetizan los aspectos que implica la competencia reflexiva. Múltiples conceptos que aparecen en el esquema a continuación han sido abordados a lo largo del desarrollo de la bibliografía:



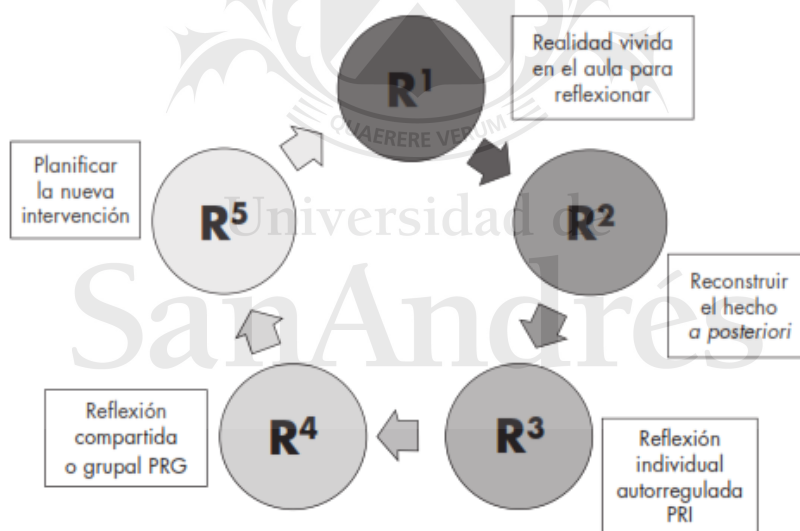
Fuente: Implicaciones de la Competencia Reflexiva (Gómez Serés, 2011).

Domingo Roget (2017) también esboza la potencialidad de la competencia reflexiva para pensar la formación permanente. Analiza que la capacidad de los docentes de tomar decisiones en el aula y de justificarlas razonable y pedagógicamente es un elemento importante en la formación de la competencia reflexiva. Para argumentar las razones de una decisión, un docente debe evaluar alternativas y establecer criterios propios que le permitan optar actuar de cierta manera u otra. Este proceso ha de partir de la razón práctica, aquella que opera de manera contextualizada, crítica y reflexiva.

La autora retoma investigaciones de Schön en las que se afirma que los estudiantes de diversos campos disciplinares aprenden observando, escuchando,

actuando, reflexionando solos, entre pares o con tutores, hecho que pone de manifiesto el lugar primordial de la práctica en la formación de profesionales. También alude a postulados de Dewey para explicar que “la práctica reflexiva solo se da propiamente cuando el individuo (...) se enfrenta con un problema real que debe resolver y tratar de hacerlo de una manera racional” (Domingo Roget, 2017: 34).

Un ejemplo de instrumento de Práctica Reflexiva es el Método R5 de reflexión colaborativa. La autora sostiene que este método es superior al R4 (que es individual), debido a que su componente social y colaborativo permite que la Práctica Reflexiva crezca de modo exponencial. El R5, entonces, se plantea como una posible metodología para la formación permanente. Al reflexionar con otros, se optimizan los aprendizajes sobre los que se reflexionaron previa e individualmente. En palabras de Brockbank y McGill (2002: 73), “el diálogo reflexivo (...) que permite el aprendizaje críticamente reflexivo compromete a la persona hasta el extremo de sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo”. El Método R5 sigue las cinco fases que describe la figura:



Fuente: Esquema recuperado de Domingo Roget (2013) en Domingo Roget (2017).

Para llevarlo a cabo, deberían crearse grupos pequeños entre docentes interesados para generar encuentros sistemáticos entre ellos, coordinados por un tutor. La bibliografía en cuestión se detiene en la importancia de los tiempos y espacios para reflexionar, condiciones que permiten pensar, volver sobre y verbalizar procesos. Además, resalta la relevancia del clima de confianza mutua entre los participantes. Esta es la principal tarea del tutor, quien se preocupa de habituar al grupo en disposiciones intelectuales y emocionales favorables para este tipo de intercambio. A raíz de todo

esto, el Método R5 integra equilibradamente cuatro elementos didácticos fundamentales: “experiencias, reflexiones, interacción con los demás, conocimiento teórico” (Domingo Roget: 2017, 39).

Aparte del eslabón de la reflexión compartida (que se identifica en la figura), la autora destaca el carácter cíclico de este método, ya que vuelve a la práctica. Afirma que “es de vital importancia que [la Práctica Reflexiva] se oriente a su finalidad primordial: reflexionar sobre la práctica para mejorarla” (*op. cit.* 40). Que las cinco fases del método vuelvan a la primera es indicador de que se propone una reflexión para la acción y para la innovación educativa. De esta manera se concibe el verdadero desarrollo profesional. Esto se alinea con la perspectiva del docente de De Vicente (1998: 6), quien lo reconoce en un “papel activo, considerándolo capaz de formular propósitos y fines de su trabajo y de jugar un papel esencial en el desarrollo del currículum y la reforma en la escuela”. Y como retoma Domingo Roget (2017: 43) a raíz de las sugerencias de Fosnot (1989),

un docente plenamente capacitado es alguien que toma decisiones reflexivas, que encuentra placer en aprender e investigar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y que considera el aprendizaje una construcción, y la enseñanza, un proceso que facilita, estimula y enriquece el desarrollo.

Esta autora también postula que la Práctica Reflexiva es un modelo transformador de la *praxis* docente (Domingo Roget, 2021). En concordancia con lo que fueron planteando los académicos anteriores, ella sostiene que es posible transformar la experiencia en conocimiento profesional; y que esto se logra a partir de una reflexión sistemática sobre la propia práctica. No solo los avances neurocognitivos y las investigaciones recientes sobre la reflexión de los docentes demuestran este enfoque, sino que además la autora hace referencia a la experiencia exitosa que se fue acumulando en Práctica Reflexiva, llevada a cabo por la Plataforma Internacional de Práctica Reflexiva, por ejemplo.

A partir de la comparación de perfiles de docente (el profesor técnico —formado en el paradigma y la concepción tradicional del rol docente—, y el profesor reflexivo), Domingo Roget (2021) indica que, en un siglo de vertiginosas transformaciones, es pertinente la formación de docentes que lideren este dinamismo. Es por eso que el recorrido formativo ha de basarse en competencias y, más específicamente, en la competencia reflexiva. Comprender el aula como un ecosistema dinámico implica concebir el perfil docente desde la complejidad: este debe ser crítico-reflexivo consigo

mismo, focalizando tanto en la singularidad de los estudiantes como en su diversidad. Este horizonte formativo está lejos de ser un objetivo común y/o logrado entre las instituciones de formación docente, según la autora.

Lo que caracteriza al docente reflexivo es su oficio contextualizado, hecho que permite al profesor-investigador devenir agente activo en la construcción del saber. El constante trabajo de diagnosticar, reflexionar, ajustar, criticar y contextualizar convierte su tarea en una dinámica, comprometida y necesariamente innovadora. Pues la reflexión se orienta a la acción, y a una acción de mejora educativa. Esta mejora se enfoca en una enseñanza a partir de experiencias ricas, generadoras de aprendizajes, por sobre la enseñanza expositiva, aplicacionista y de la transmisión del saber. El docente reflexivo se adhiere a la espiral reflexiva de la *investigación-acción* y es, de este modo, un profesional autorreflexivo. Su tarea se compromete ética y personalmente con las implicancias de su rol como educador.

Finalmente, Domingo Roget (2021) comparte un cuadro que sintetiza las principales diferencias entre la reflexión ocasional y la Práctica Reflexiva:

REFLEXIÓN NATURAL	PRÁCTICA REFLEXIVA
Innata	Aprendida
Espontánea	Metódica
Instantánea	Sistemática
Natural	Instrumentada
Improvisada	Premeditada
Casual	Intencional

Fuente: Domingo Roget (2013: 54).

Esta síntesis permite ilustrar múltiples cuestiones que se han desarrollado hasta aquí acerca de la Práctica Reflexiva y su desarrollo durante la formación de docentes.

La formación docente: el trayecto y sus dispositivos, por Anijovich y Cappelletti

A continuación, abordaremos los aportes teóricos de Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, las principales referentes en la formación en Práctica Reflexiva en Argentina de la actualidad.

Estas autoras (Anijovich y Cappelletti, 2012) analizan el contexto profesional de los docentes, y proponen un conjunto de modalidades de enseñanza que son consideradas eficaces en función de los propósitos y características del campo de la formación pedagógica. Se dirigen principalmente a los formadores de formadores, para brindar herramientas teóricas y prácticas respecto de cómo plantear y diseñar un trayecto formativo.

Anijovich y Cappelletti (2012) ofrecen dos definiciones que resultan pertinentes para esta investigación: la concepción de la formación como trayecto y el uso y rol de los dispositivos. Por un lado, la formación como trayecto implica que “hay un proceso vivencial que se continúa en el tiempo en el sentido de un encadenamiento de experiencias variadas” (*op. cit.*: 17), y, además, involucra a la totalidad de la persona. Esta noción permite pensar los inicios de la formación de los docentes desde mucho antes que ingresan a un profesorado o instituto. Su rol como alumnos, los referentes docentes que han conocido a lo largo de su autobiografía, su experiencia pedagógica, entre otras cuestiones, también son experiencias formativas. Formarse, según las autoras, “se vincula con adquirir una forma” (27), por lo tanto, todas estas experiencias moldean, condicionan, son parte de la escenografía a partir de la cual se forma un docente. Además, tomando los aportes de Ferry (1997), este proceso es posible gracias a las mediaciones, por ejemplo, la interacción constante con formadores, lecturas, circunstancias, vínculo con los demás, entre otros.

Estas premisas conllevan profundos cambios en la concepción tradicional de la formación de los docentes. Por sobre la instrucción rígida, la uniformidad en las trayectorias y el carácter técnico-aplicacionista de los paradigmas tradicionales, pensar la formación como un trayecto implica concebirla como un espacio flexible, abierto, de construcción personal y en colaboración. Toman la categorización de Barbier (1999) en la que se distingue la formación —donde se trabaja principalmente a partir de la transmisión de conocimientos— y la profesionalización —en donde el abordaje es a partir de capacidades que se aprenden y transfieren al campo laboral. Anijovich y Cappelletti (2012) sostienen que la formación docente que avizoramos ha de entrecruzar la formación y la profesionalización. En fin, la concepción de la formación como trayecto sitúa a los estudiantes como protagonistas, debido a que no es un recorrido

predeterminado para ellos, sino de construcción, interacción y desarrollo personal con las distintas propuestas formativas.

Por otro lado, Camillioni (en Anijovich y Cappelletti, 2012) define los dispositivos de formación como instrumentos que permiten la “puesta en obra de una acción pedagógica, es el plan que se adopta para organizar el recorrido de la formación, los instrumentos de evaluación y de comunicación, y las modalidades de acceso a los recursos pedagógicos” (17). Los dispositivos pedagógicos son metodologías que ordenan, potencian, despiertan y acompañan el desarrollo personal, en donde se conjuga lo explícito y lo tácito, la afectividad y la intelectualidad, y los tiempos del pasado, del presente y del futuro. Las autoras retoman a Souto (1999: 105), quien define que un dispositivo es “aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para”. A raíz de esta concepción, se indica que un dispositivo puede ser revelador de significados, un organizador técnico que brinda estructura y condiciones, o un provocador de transformaciones. Anijovich y Cappelletti (2012: 37) concluyen que

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 activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción.

Posteriormente, ofrecen como ejemplos de dispositivos narrativos las autobiografías y los diarios reflexivos; y como dispositivos interactivos, las microclases, los talleres de integración y los grupos de reflexión y tutorías. El caso de la observación de clases lo abordan de modo distinguido ya que esta estrategia es más que un dispositivo: allí se conjugan transversalmente los demás dispositivos.

Este trabajo hace otro aporte fundamental además de definir la noción de trayecto y de dispositivo: las autoras plantean la reflexión como eje de la formación de docentes. Afirman que “no es la práctica en sí misma la que genera conocimiento sino su análisis, su relación con las teorías, con las investigaciones y con el contexto social, político y cultural” (30-31). De hecho, manifiestan que se está alcanzando un consenso respecto del valor y la eficacia de la reflexión como eje central de la formación pedagógica. Sin embargo, analizan que es pertinente considerar los tiempos, espacios y condiciones. La reflexión es un proceso y

necesita tiempo para volverse explícita, consciente, y constituirse como práctica; es individual, y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional, social y político. Por último, debido a su opacidad, requiere de dispositivos para poner en palabras y ‘traducir’ las ideas (47).

La cuestión del tiempo presenta múltiples preguntas: ¿cuándo se reflexiona? ¿con qué frecuencia y duración? ¿son tiempos inmediatos y breves, o sistemáticos y extensos? Como ya se ha mencionado, la reflexión puede tener lugar antes, durante y después de la acción, y no se presenta como una actividad fija y calendarizada, sino que emerge de la práctica y de lo que ésta suscita. Sin embargo, al ser la reflexión “una forma de pensamiento y una disposición” (46), la sistematicidad y el hábito aparecen como condición indispensable para que la Práctica Reflexiva se oriente a la acción de mejora educativa y la transformación y desarrollo de la identidad docente. Recuperando los aportes de Perrenoud (2004), las autoras mencionan que la reflexión no es espontánea, sino que “debe sistematizarse, hacerse frecuentemente de tal manera que permita una profunda mirada hacia el interior de las prácticas docentes” (Anijovich y Cappelletti, 2012: 54). Otra condición favorable para la formación reflexiva son los dispositivos, ya que estos proporcionan un tiempo y un espacio estructurados y a la vez personales para reflexionar.

¿Qué problemas asociados a la reflexión distinguen las autoras? Justamente, en primer lugar, aparecen el tiempo y las oportunidades para reflexionar, ya que estos son escasos en la vida diaria de muchos docentes (particularmente en Latinoamérica). Segundo, lo difusa y amplia que parece la propuesta de reflexionar sobre la práctica: un problema es la desorientación respecto de qué hacer para reflexionar. En tercer lugar, la vulnerabilidad que habilita la reflexión puede verse perjudicada si no se generan espacios de contención, confianza y seguridad en los trayectos formativos. Por último, la cuarta problemática es el riesgo de asociar la reflexión a una evaluación de desempeño por parte de los docentes, ya que se reconocen debilidades, dudas, incertidumbres y limitaciones personales en los procesos reflexivos. Comprender los dilemas o los problemas que se asocian a la reflexión sobre la práctica es pertinente en la medida en que se pueden diseñar trayectorias de formación pedagógicas que apunten a superar este tipo de obstáculos.

Por último, Anijovich y Cappelletti (2012) comprenden la reflexión docente como una pausa en el acontecer diario. Pero, lejos de ser esta una parálisis o un descanso, se trata de una pausa como un silencio en una melodía, cuyo objetivo es “realzar e intensificar la percepción de la nota siguiente o imprimir un ritmo diferente,

un quiebre en la rutina el acostumbramiento y la expectativa de quienes está oyendo” (58). Estas pausas son deliberadas y merecen espacios institucionales colectivos, según las autoras.

Asimismo, Anijovich y Cappelletti (2018b) puntualizan algunas cuestiones asociadas a la docencia en servicio que resultan pertinentes para este trabajo. Plantean que el conocimiento profesional es de carácter público, de modo que ha de compartirse con otros profesionales para darle continuidad y mejorarlo. Es la dialéctica entre la reflexión personal y el intercambio entre colegas el que “genera y expande la práctica profundizándola y permite integrar a la vez una mayor cantidad de temas y problemáticas al pensamiento de los docentes” (80). De hecho, retoman los aportes de Day (1999) quien sostiene que los diálogos reflexivos son condición necesaria para el desarrollo profesional:

El trabajo en colaboración resulta esencial para desarrollar el pensamiento sobre la actividad profesional, pudiendo comenzar por parejas de colegas, investigadores y docentes, colaboración entre pares fuera de la escuela, para luego extenderse a grupos más amplios, incluso con profesionales de otras áreas que ayuden a iluminar el campo pedagógico (Anijovich y Cappelletti, 2018b: 80).

Nuevamente, los tiempos, espacios y condiciones para la reflexión grupal son indispensables. Un ejemplo que brindan las autoras es el del trabajo con problemas de la práctica, tomados como incidentes críticos. La puesta en común y el debate colectivo de estas vivencias permite no solo identificar los obstáculos de la práctica, sino también afinar su definición a partir de las múltiples perspectivas, evaluar causas y consecuencia posibles, tomar la mirada de otros actores que intervienen sobre ese obstáculo (padres, alumnos, etc), evaluar posibles alternativas de acción, entre otras oportunidades. Otro ejemplo que sugieren son las observaciones de pares con posterior retroalimentación.

Por último, dan cuenta de dos alertas para la formación reflexiva. Por un lado, advierten que la Práctica Reflexiva no se presenta como una solución final que necesariamente vaya a transformar las prácticas de los docentes (Husu, Toom y Patrikainen, 2014). Igualmente, Anijovich y Cappelletti (2018b) transmiten su creencia en la potencialidad de esta estrategia formativa y transformadora, tanto para la formación inicial como para la formación sistemática. Por otro lado, sostienen que son necesarias ciertas condiciones institucionales para formar y acompañar a docentes en servicio en su reflexión sobre la práctica, aunque alertan que estos tiempos, espacios y

modos de organización no son habituales en las instituciones educativas latinoamericanas.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 4

TRABAJO DE CAMPO

Luego de abordar la bibliografía sobre la formación de docentes reflexivos que enmarca esta investigación, describiremos cómo se ha planteado e instrumentado el trabajo de campo.

Como se ha mencionado en la introducción, este trabajo es un estudio de caso del Profesorado Universitario de la Universidad de San Andrés. Buscamos abordar un fenómeno complejo como es la reflexión en la práctica docente. A su vez, es un estudio de caso instrumental (Stake, 1998): no se espera hacer un análisis exhaustivo del caso, sino que el caso tiene un rol de apoyo secundario, ya que brinda un contexto para iluminar la problemática que se pretende estudiar. Un estudio de caso, según la perspectiva de Yin (2003), permite esbozar generalizaciones acerca de la teoría para futuras situaciones o marcos semejantes. No son generalizaciones amplias que se pueden replicar en todos los casos, es decir, no se busca conocer otros casos a partir de este análisis, sino este caso más profundamente.

El Profesorado Universitario a analizar es parte de la institución de gestión privada Universidad de San Andrés, que se encuentra en zona norte del Gran Buenos Aires, Argentina. El trayecto formativo ha sido aprobado en el año 2014 por el Ministerio de Educación Nacional (RES 328-14) y tiene una duración de un año y medio. La propuesta está dirigida a aquellos profesionales universitarios que aspiren a ser docentes de sus disciplinas en el Nivel Secundario y/o en el Nivel Superior. En otras palabras, los estudiantes que lo cursan ya cuentan con un título de grado de, al menos, cuatro años de duración en diversas disciplinas: lo que brinda el Profesorado Universitario a estos profesionales es la formación pedagógica.

En la resolución se listan los alcances del título (folio 32):

- a) Planificar, implementar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en los niveles secundario y superior, cuyas materias se correspondan directamente con los contenidos disciplinares que corresponden a su título de grado.
- b) Participar en la elaboración del Proyecto Educativo de la organización del nivel secundario o superior en la que se desempeñe.
- c) Integrar los conocimientos adquiridos durante la formación de profesor universitario, en la elaboración, fundamentación, ejecución y evaluación de proyectos pedagógico-didácticos y en la resolución de conflictos en el aula y en la institución.

- d) Elaborar proyectos pedagógico-didácticos coherentes con los lineamientos curriculares de la jurisdicción y con los marcos regulatorios a nivel federal.
- e) Atender a la diversidad sociocultural y personal de sus estudiantes, a través de la elaboración de propuestas didácticas flexibles y con variadas estrategias de enseñanza que promuevan la calidad y la equidad educativa.
- f) Ejercer la docencia como práctica profesional que se autoevalúa constantemente y genera los cambios necesarios para su mejora permanente.
- g) Desempeñar responsablemente el rol docente y promover actitudes de respeto por la dignidad y la vida humana y los derechos de las personas.

Entre otros, destacamos al punto F por presentar características que se alinean al paradigma crítico-reflexivo de formación pedagógica. Asimismo, el diseño curricular del profesorado cuenta con la materia de Análisis y Reflexión de la Práctica Educativa en los tres cuatrimestres de cursada (ARPE I, II y III). En este espacio se toman las prácticas, que ordenan y se continúan a lo largo de toda la cursada, como fuentes de reflexión y análisis para la formación de los docentes universitarios. En ARPE I se observa una práctica, en ARPE II se realizan prácticas simuladas en el aula con los compañeros, y en ARPE III se realizan las prácticas en el Nivel Secundario y Superior.

Para cumplimentar los objetivos de esta tesis, se llevaron a cabo diez entrevistas semiestructuradas e interpretativas a graduados del profesorado. Entendemos las entrevistas como una oportunidad de encontrarse cara a cara con otro, para intercambiar miradas acerca de un fenómeno que se busca estudiar (Kvale, 1996). Por un lado, nos referimos al diseño estructurado y, a su vez, flexible (ver Anexo 1) de las entrevistas, debido a que se contextualizaron y modificaron en el transcurso de la conversación con cada docente. Por otro lado, el enfoque interpretativo del análisis pretende ahondar en las construcciones de sentido por parte de los entrevistados. En palabras de Vain (2012), “implica la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente” (39).

En el diseño de la entrevista, incluimos una situación de clase que se leyó en conjunto con el docente. Se trata de un docente ficticio, que atraviesa una clase imaginaria; es decir, que este caso fue escrito exclusivamente para esta investigación. El siguiente texto fue el caso leído:

Lunes 7:58 AM. Jorge abre su computadora, Google Chrome y va a Meet. Tiene clase de Historia con sus estudiantes de 6to año del Secundario. Este año son 24. Están leyendo el tercer capítulo del libro Historia de la Argentina de Marcos Novaro (2016): “Arturo Illia: un gobierno moderado en la escena de la revolución” (p. 66).

8:02 AM y todavía ningún estudiante entró a la clase. Pasan cinco minutos más y aparece el primero. “Manuel, buen día. ¿Podrías mandar por Whatsapp al resto de tus compañeros para que se conecten? Estoy hace casi 10 minutos esperandolos y debemos comenzar a leer donde nos quedamos (...) Manuel, ¿estás ahí?”.

Se ilumina el cuadradito negro de Manuel cuando este enciende su micrófono: “Dale, profe, ya mando. Algunos estaban con mal wifi. Martina no se suma porque tiene psicóloga y Marcos, dentista”.

“Bueno, lo que pasa es que no nos va a alcanzar el tiempo. No sé si arrancar y grabar la clase o si esperar un poco más” - dice el docente. Decide esperar. Permanece muteado junto a Manuel en el Meet. ¿Les dejaría lectura de tarea, por haber perdido este tiempo de clase? Jorge entiende que su clase es la primerísima de la semana y también contempla que sus estudiantes están en época de exámenes; pero ya en un entrado octubre, no había tiempo que perder. Suficientes temas del programa había recortado a causa de la pandemia.

Para las 8:20 AM están 15 conectados. Jorge puede ver solamente a tres estudiantes. No sabe si pedir que enciendan sus cámaras, porque la última vez que lo hizo casi todos dijeron que tenían mala conectividad. Incluso, Mariela, tras escribir “yo también” por el chat, se había ido de la clase.

Jorge toma coraje y pregunta: “chicos, ¿les puedo pedir que prendan sus cámaras? No se puede dictar la clase así”. Juana la enciende. ¿Estaría tirada en su cama? Su cuerpo aparece enterrado, solo mostrando su frente. Sin embargo, Jorge decide no hacer ningún comentario pues podría bien ahuyentarla.

Ya pueden comenzar. Abren el libro en la página 73, bajo el subtítulo “La lucha de ideas y el nuevo rol de la juventud”. Jorge dice: “¿Tienen sus lápices en mano? ¿Alguien con ganas de leer? ¿Bernardita? (silencio) ¿Estás ahí? ¿Juan Martín? (silencio) Bueno, Emilia, ¿podrías leer? Al menos a vos te veo el rostro”. Y suspira para sus adentros. “Son adolescentes, y adolescentes en pandemia”, piensa.

Por suerte, Emilia abre micrófono y comienza a leer.

Luego, las preguntas buscaron indagar en el análisis, la perspectiva y las reflexiones que despertaba el caso en el entrevistado, así como también en cómo ha sido la experiencia reflexiva durante el profesorado cursado.

En cuanto a la muestra seleccionada para este trabajo, se ha hecho un recorte metodológico y empírico debido a la amplitud y la dispersión de la población graduada del profesorado. Es principalmente por ello que se tomaron las últimas dos cohortes, es decir, los docentes que terminaron en los años 2019 y 2020. Además, esta muestra posiblemente tendría más cercana y fresca la trayectoria formativa vivida en el profesorado, por ende, se podrían establecer puentes entre lo allí aprendido y sus prácticas. No fue un condicionante que fueran docentes que estuvieran en ejercicio debido a que la formación reflexiva, como dio cuenta el Marco Teórico, se propone para

cualquier profesión y para todo tipo de rol en las prácticas educativas. Sin embargo, todos han tenido al menos un par de meses en el aula. Asimismo, al analizar un caso sobre una situación de clase más allá de la experiencia personal, se garantizaron condiciones favorables para que pudieran analizar y reflexionar sobre una práctica educativa.

La muestra se conformó de manera voluntaria: se envió un correo electrónico a toda la población egresada en los últimos dos años, y se coordinó una entrevista con quienes aceptaron participar de la investigación. Los *e-mail* fueron facilitados por la administración del Profesorado Universitario. Las entrevistas se realizaron de manera virtual-sincrónica y fueron grabadas para su posterior transcripción y análisis.

A continuación incluimos un cuadro que describe de forma anónima a los diez docentes que permitieron, gracias a sus aportes, llevar a cabo esta investigación:

Docente	Cohorte	Formación Inicial	Dónde trabaja actualmente	Docente en servicio	Años de docencia	Otra información
1	2019	Lic. en Letras	- Docente universitaria de Comunicación y Crítica (en carreras de Diseño) - Docente de Prácticas del Lenguaje en secundario	Sí	Casi 30	26 horas cátedra de clase semanal
2	2019	Artes electrónicas	- Miembro del grupo que coordina el proyecto Mala Praxis: trabajo con docentes, tutores y alumnos para la transformación de la enseñanza escolar a través de metodologías transdisciplinarias de arte, ciencia y tecnología (Nivel Secundario) - Empleada del Plan Ceibal (Uruguay): docente de Programación en el nivel Primario - Docente universitaria del ciclo de complementación en Cs. de	Sí	N/C	Trabaja desde Argentina

			la Computación			
3	2020	Administración de empresas	- Docente de Administración de la Producción en la universidad - Empleado de empresa farmacéutica	Sí	4	Se reparten las clases entre los docentes de la materia (por temas afines). Estructura los trabajos prácticos y la cursada
4	2020	Biología	- Docente de nivel superior (en grado y posgrado) - Docente de Biología en dos escuelas privadas	Sí	3	Próximo a renunciar a las materias del nivel superior
5	2020	Traductora de Inglés y una Maestría en gestión de proyectos (sin tesis)	- Coordinación de Inglés de secundaria - Docente universitaria del idioma inglés	Sí	17	Fue docente de secundaria y tuvo otros roles de gestión en redes de escuelas bilingües
6	2019	Ingeniería industrial	- Empleada de Amazon, sector Academy (en España)	No	1	Fue docente de Science para IGCSE durante el 2020 (virtual)

7	2019	Abogacía	- Coordinación de carrera universitaria. - Docente ayudante de Práctica Profesional 1 y 2 en un instituto de Policía Federal - Docente de Economía Política en escuela privada de Zona Norte	Sí	N/C	
8	2020	Diseño gráfico	- Docente de Diseño en los últimos años del secundario (materia de trabajo por proyectos)	Sí	6	
9	2020	Periodismo	- Docente de Periodismo, Comunicación y Global Perspectives en secundario - Continúa con un trabajo vinculado al periodismo	Sí	4	
10	2020	Abogacía	- Diseño de cursos virtuales y tutora en el área de Formación de Formadores para maestros/as de Primaria (Ministerio de Educación y OEI).	No	Dos meses	Fue docente ayudante en una universidad

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO 5

ACERCA DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA: APORTES Y DEFINICIONES

En los siguientes apartados se desarrollará el análisis de la información recuperada de las entrevistas. En este capítulo, abordaremos el objetivo específico acerca de cómo entienden la Práctica Reflexiva sobre las situaciones de enseñanza los docentes que participaron de la investigación. En el capítulo seis, se relevará la puesta en práctica de la reflexión en su práctica docente.

Diversos elementos de la entrevista apuntaron a acceder, explicitar y transparentar esta información, para analizarla a la luz del Marco Teórico de la formación de docentes reflexivos. Junto con el análisis del caso de la situación de clase de Jorge, algunos de los interrogantes posteriores se orientaron específicamente a recabar información acerca de la manera en que los docentes entrevistados entienden la Práctica Reflexiva. Estos fueron: “¿qué aporta la Práctica Reflexiva para pensar esta situación de clase?”, haciendo referencia a la clase que ilustra el caso leído; y “¿qué sería para vos reflexionar?”. Mientras que la primera pregunta orienta a los docentes a analizar y reflexionar sobre el caso del docente Jorge, profundizando en el sentido y el aporte de la Práctica Reflexiva en el quehacer docente; la segunda, ahonda puntualmente en las definiciones que los entrevistados brindan para la acción de reflexionar. El caso leído, entonces, tiene el propósito de andamiar el análisis y la reflexión sobre la Práctica Reflexiva, ofreciendo el marco de una posible situación de clase de modo que los docentes entrevistados puedan empatizar con un profesor o una situación particular. Es por estas características que la entrevista tiene un enfoque interpretativo: a partir de los aportes de los docentes podemos profundizar en las construcciones de sentido, sus perspectivas y niveles de comprensión del fenómeno que se busca estudiar.

Aportes de la Práctica Reflexiva para pensar una situación de clase

Luego de leer el caso de Jorge, los docentes analizaron la situación de clase, indicando los aportes que tendría la Práctica Reflexiva. A modo de ejemplo recuperamos lo dicho por la Docente 9 (D9 de ahora en adelante): “aportaría de todo”, pues firmemente creyó que Jorge lo que debía hacer era ponerse a reflexionar sobre lo que sucede en sus clases. Si bien con ese fragmento no se identifica a qué aportes se refiere, se lo menciona para ilustrar lo claro y sencillo que resultó para los docentes pensar y comentar los aportes de la Práctica Reflexiva para esta situación de clase.

La primera aproximación al caso fue un juicio crítico respecto de la clase: en múltiples entrevistas se hizo referencia a que la clase de Jorge no estaba bien lograda, que no se cumplían las expectativas y que la propuesta merecía ser revisada. Algunos profesores transmitieron esta idea de las siguientes maneras:

... deberíamos de marcar qué hace él como docente para estimular la participación de los alumnos. Nombrarlos y pedirles que lean no es hoy por hoy una manera donde puedas conquistar al alumno. Muchas veces el alumno no participa porque no se encuentra motivado, no encuentra en la clase algo que lo apasione, algo que lo conquiste (D3).

... es claro que a las 8 de la mañana, a los alumnos de 6to año de ningún colegio vas a lograr hacerlo leer de manera comunitaria un texto de nada. Es como de por sí está mal, hay una estrategia para repensar (...) uno ya sabe que va a ser imposible que los estudiantes de 6to año comulguen en la idea de escuchar de manera pasiva la lectura por Zoom con un profesor (D5).

Qué es lo que está proponiendo que motiva tan poco a los chicos a conectarse. Independientemente del horario (D9).

El lugar del alumno aparece como prioritario a la hora de fundamentar el análisis respecto del fracaso de la clase: su conexión, participación y motivación en ella resultan indicadores para pensar si la propuesta de lectura del libro de Historia es pertinente o no.

Sin embargo, este juicio se matizó ya que la mayor parte de los docentes hizo referencia al desafío del contexto de la enseñanza virtual, debido a la pandemia. Indicaron que no es un detalle que la clase se dé en este marco, pues la motivación o el interés de cada alumno por conectarse, prender sus cámaras y abrir el micrófono para participar desde sus casas es más difícil de lograr. La cuestión del contexto aparece como una variable relevante a la hora de pensar y analizar la clase: “aquellas cosas que están por fuera de este relato y yo no sé” (D8). Esta consideración se alinea con lo que sostienen Anijovich y colaboradores (2012) cuando indican que la práctica junto con la teoría, las investigaciones y el contexto generan conocimiento, no la práctica en sí misma. Hay un acuerdo en las respuestas respecto de la enseñanza en este contexto: se trata de una tarea docente desafiante y limitada, “[s]ituación de que los pibes estaban saturados, aislados, no se podían encontrar ni entre sí” (D1). El Docente 6 lo dijo con las siguientes palabras: “Súper difícil, todo súper desafiante. Estamos hablando de un escenario que todos vivimos y estamos hablando de qué se podría construir, pero entendiendo y empatizando con el docente”. Otra cuestión que apareció en algunas

entrevistas fue el riesgo de imitar la presencialidad que presentó este contexto: “en el 2020 se replicaron las clases en la virtualidad, y la clase virtual tiene otra dinámica y tiene que tener otra estructura” (D1).

Entendemos que la referencia que hizo la mayor parte de los docentes al contexto en el que se inscribe la clase de Jorge da cuenta de una mirada compleja que tienen acerca del aula. La reflexión sobre la práctica “acontece en un contexto institucional, social y político” (Anijovich y colaboradores, 2012: 47), y esto fue contemplado en las entrevistas.

Ahora bien, ahondando en los aportes de la Práctica Reflexiva para pensar esta situación de clase, hay una marcada tendencia en las respuestas que se refiere a la idea de reflexionar para repensar o volver sobre la clase. Los Docentes 5 y 9 lo expresaron del siguiente modo:

la reflexión te aporta la posibilidad de recorrer el mismo camino mentalmente para volver a pensar esos obstáculos y pensar escenarios distintos para cada uno (D5).

Creo que en algún punto (...) es como rumiar. Vos tenes una idea. Pero viste como la vaca que va y viene. Te convertís en rumiante (D9).

Algunos docentes indicaron que se trata de un momento posterior a la clase — “Termina la clase y empezar a reflexionar” (D9)—, en el que el profesor se formula preguntas tales como: “¿Cómo volver a pasar por esta situación sin que el resultado sea el mismo? ¿qué analizar?” (D5). Esta es la reflexión *sobre* la acción que conceptualiza Schön (1992), momento *a posteriori* de la situación pedagógica y que “permite descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado” (36). Por lo tanto, el momento reflexivo después de la clase permite ahondar, analizar y preguntar acerca de aquello que no se ajustó a las expectativas planteadas desde la planificación. Eso es lo que, en muchas respuestas, apareció como una recomendación para Jorge. El Docente 8 lo planteó de la siguiente manera: “[c]reo que la reflexión lo haría pensar de vuelta: replantear su clase, en esto de ver qué no viene funcionando”.

Hubo una tendencia en las respuestas que se orientó a vincular el replanteo de la clase con la toma de decisiones por parte del profesor. El Docente 4 se refirió a “tomar decisiones en esa circunstancia, en ese grupo que se da. Tomar decisiones en el momento y decisiones a futuro”. Apareció nuevamente la relevancia de la contextualización de la clase, no solo en el marco institucional, social y político, sino

observando puntualmente al grupo de estudiantes. El Docente 6 dijo que “por ahí hay decisiones que podría haber tomado antes; ya estando en octubre seguro no era la primera vez que le sucedían estas cosas (como que se conecten tarde o lo que sea)”. Se destaca, entonces, la reflexión como un medio a través del cual un docente puede revisar su clase y replantear sus decisiones.

Asimismo, en las entrevistas se indicó que esta revisión de la clase y de las decisiones tomadas deberían orientarse a las futuras clases, principalmente a través de la planificación. El Docente 5 habló del ciclo reflexivo de “planifico, doy la clase, reflexiono y vuelvo sobre esa planificación”. Este ciclo se asemeja al del Método de reflexión individual R4 de Domingo Roget (2017). Por lo tanto, un aporte de la Práctica Reflexiva que traen los entrevistados es que brinda la posibilidad de hacer un análisis de una situación de clase que permite revisar las decisiones tomadas para re-planificar los pasos a futuro: “la reflexión en ese punto sería un lugar de aprendizaje y de construcción para mejores clases a futuro” (D9). Se trata de revisar la clase para luego volver sobre la planificación, siguiendo la finalidad primordial de la reflexión sobre la práctica que es la de “reflexionar sobre la práctica para mejorarla” (Domingo Roget, *op. cit.*: 40).

A su vez, en relación con la planificación, un docente mencionó el texto leído de Elizabeth Gothelf en el que se plantea la frase de “planifico, luego improviso”. Explicó que la autora sostiene que

... cuanto más planifico, cuanto más sé qué quiero hacer; después en las clases, cuando vos tenes que tomar un montón de decisiones que se dan en milésimas de segundo, esas improvisaciones van a ser mejores después porque yo ya tenía distintos recorridos armados, posibles caminos, posibles cosas que me podían fallar. Quizás eso en un circuito en que vos siempre pensás qué podés mejorar, pero de manera constructiva (D9).

Esta idea acerca de la planificación para la improvisación es, en palabras de Schön (1992), la reflexión *en* la acción, que parte del conocimiento en acción que un profesional tiene disponible. Esta es la toma de decisiones que hace un docente en el aula (Domingo Roget, 2017). La planificación de una clase merece ser revisada y modificada constantemente ya que se trata de una hipótesis de trabajo: elementos del contexto y del propio desenvolvimiento de una clase llevan al docente a decidir sobre las alternativas de acción, configurando y re-configurando ese plan inicial para alcanzar los objetivos de la clase. El Docente 6 ejemplificó las decisiones:

... si voy a grabar la clase, si espero determinado tiempo o no... pavadas, pero que el tiempo es súper valioso y tomar esas decisiones previas a la clase. Nunca ninguna planificación del planeta, ni de docencia ni de cualquier disciplina va a contemplar todos los escenarios posibles.

Por lo tanto, se trata de una oportunidad para revisar la planificación considerando aquellas alternativas de acción o “plan B” (D9), para tomar mejores decisiones en la acción, más sólidas y reflexionadas.

Dos docentes puntualizaron en el dispositivo de inicio de la clase de Jorge como una cuestión a analizar y re-planificar. Recuperando aprendizajes del profesorado que cursaron, ambos sostienen que el inicio de la clase es importante para convocar a los estudiantes, dando a conocer de qué se va a tratar la clase y motivándolos. El Docente 3 dijo que “marcaría un dispositivo de inicio en donde se pueda ir como seteando un poco de qué va la clase” y el Docente 8 compartió que en el lugar de Jorge,

... pensaría en una estrategia diferente para arrancar la clase. No sé si es mover el horario en caso de que él pueda; no sé si es arrancar con otro tipo de motivación, más que ir directo a la lectura o a la explicación de la clase. Como que desde ese lugar pensaría como otra estrategia de entrada.

Además de considerar la importancia de repensar la clase, teniendo en cuenta el contexto y revisando la planificación, los docentes indicaron que la reflexión es una oportunidad para mirarse a uno mismo. Es decir, más allá de la clase en sí, “pensar qué está haciendo uno para que los chicos no quieran estar ahí” (D1) o preguntarse “¿Qué cosas puede hacer uno, como docente, distinto para que el resultado sea otro?” (D5). Mirarse a uno mismo, como la acción de tomar un espejo (Perrenoud, 2004), permite considerar la propia experiencia como objeto de reflexión. Anijovich y colaboradores (2012) y Domingo Roget (2021) plantean que si la reflexión sobre la práctica deviene un hábito sistemático del pensamiento y una disposición emocional en los docentes, entonces hay posibilidad de transformar la identidad y la *praxis* docente. En este sentido, el Docente 10 mencionó que hay que “tratar de a poquito (no es un cambio drástico y cada uno tiene su forma de dar clase, no es cuestión de ser un payaso y llamar la atención de mis alumnos) pero sí ir intentando cosas”. La reflexión sobre la práctica aporta entonces la oportunidad de hacer autocrítica, mirarse a uno mismo e identificar qué aspectos del estilo, la identidad o la práctica docente merecen ser trabajados, pulidos, perfeccionados o desarrollados.

Acerca de este punto, algunos docentes distinguieron las limitaciones que tiene la Práctica Reflexiva: no se trata de crecer o superarse en todo sentido ni de resolver

todos los desafíos que se presentan en la práctica a partir de la reflexión. El Docente 1 comentó que

... tampoco uno se puede pegar latigazos ‘por mi culpa, por mi culpa’. Hay una parte que él no puede manejar: si ellos están desmotivados y no les gusta tener clase de ese modo y les embola estar en Meet, están hartos de la pandemia, el docente no puede hacer nada.

Lo que se infiere de este fragmento es que hay cuestiones que están por fuera del margen de acción de un profesor. La reflexión permite identificar ese límite, y hacer foco en los elementos que sí pueden ser modificados por un docente.

A su vez, en las entrevistas algunos docentes mencionaron el tema de la reflexión conjunta con los alumnos como un aporte de la Práctica Reflexiva para pensar esta situación de clase. Los docentes entrevistados lo plantearon de la siguiente manera:

... una conversación con los alumnos porque a veces una reflexión puede estar buenísima y evaluar las reacciones de mis alumnos ante mis propuestas, pero también creo yo que parte de la reflexión -en determinado momento- es decir: yo tengo un sesgo, un límite en mi reflexión y por ahí también está bueno invitar a los alumnos a que sean parte de ese proceso reflexivo y que ellos también puedan aportarme a mí información que después decodificaré y procesaré y veré para qué lado la llevo. Obviamente no voy a hacer todo lo que mis alumnos me demanden o quieren, pero parte de la reflexión requiere en algún momento escucharlos a ellos (D10).

... inclusive ese espacio de reflexión se le puede dar al final de una cursada a los alumnos: que ellos den feedback a vos, no es solamente que la retroalimentación parte de vos hacia los alumnos. Una encuesta anónima o en primaria dejan un mensajito en una caja... eso en definitiva te hace construir a futuro un montón. Desde los ojos de esos chicos, ¿qué se podría mejorar? (D9).

Estos comentarios se refieren a que la Práctica Reflexiva puede inspirarse a partir del *feedback* de los estudiantes, haciendo foco y partiendo de los sujetos de aprendizaje para quienes se piensa y ofrece la situación pedagógica. De esta manera, se habilita un mayor acceso a su experiencia y a sus reacciones frente a lo que se propone en una clase. El Docente 10 agregó que hay que hacer “foco en qué alumnos tengo del otro lado, cómo reaccionan ante estas propuestas que les hago. Y de repente, a partir de ahí, empezar a hacer cambios para tratar de alguna manera ir estudiando las reacciones”.

En la puesta en práctica de estos ejercicios de retroalimentación de parte de los estudiantes, la Docente 9 compartió que en sus clases

... ellos tienen posibilidad de decirme siempre, pero no así con un espacio formal. Armamos una conversación aunque sea de 10 min en la cual yo les pido feedback (escrito u oral) para ver qué

podemos mejorar de ese espacio. Y la verdad es que a mí esa instancia, después de leer o escuchar a los chicos me sirve muchísimo para decir hasta acá los chicos necesitaban esto; ahora la onda va para otro lado, ahora están necesitando otra cosa. Entonces reprogramar. (...) A veces podés llegar a escuchar algo que no te gusta tanto pero bueno, les pasa lo mismo a los chicos cuando reciben el feedback del docente. El tema es que sea con respeto.

En síntesis, observamos que los docentes dan cuenta de múltiples aportes de la Práctica Reflexiva para pensar el caso de Jorge. A partir de una mirada común sobre las falencias de esta clase y considerando las influencias de ese contexto particular, en las entrevistas mencionaron que a partir de la Práctica Reflexiva hay posibilidad de volver sobre y repensar la clase, mirarse a uno mismo como profesor e identificar las limitaciones del rol. Se concibe la reflexión como un momento personal y posterior a la clase, que ocasionalmente puede nutrirse de la retroalimentación por parte de los estudiantes, si se la solicita. El principal aporte que se identifica tras explicar lo dicho anteriormente es que la Práctica Reflexiva se orienta a la acción y a la planificación a futuro: con lo analizado, identificado y repensado, ¿cómo seguir? Este aporte indica la posibilidad de construcción y de aprendizaje de mejores escenarios y estilos profesionales.

Definiciones de la reflexión

Tras ahondar en los aportes de la Práctica Reflexiva para pensar esta situación de clase, se le preguntó a los docentes entrevistados qué sería para ellos reflexionar. Muchas de estas respuestas se vieron vinculadas a los comentarios que habían hecho respecto de los aportes. Sin embargo, la nueva pregunta apuntó a identificar los verbos empleados para definir la acción de reflexionar. Las respuestas incluyen verbos como volver, analizar, revisar y preguntar; y en algunos casos más aislados se mencionaron los de escribir, empatizar o conversar.

En primer lugar, los siguientes fragmentos citados son definiciones que ofrecieron los docentes en las que se asocia la reflexión a las acciones de volver sobre, analizar y revisar la clase:

Reflexionar es, después de cada clase pensar: ¿esta clase salió bien, esta clase salió mal? Si salió mal, ¿por qué salió mal? ¿Qué puedo aportar yo? (...) [reflexionar] es repetir, es error, es trabajar mucho, planificar mucho (...) programar bien cada clase para que no sea un fracaso. Te diría que es eso (D1).

Reflexionar es volver a pensar y volver a pensar con otros ojos o parado desde otros lugares. Revisitar una situación mirándola desde otras perspectivas. Porque como ya pasó uno tiene tiempo eterno.

Puede decidir cuál va a ser el nivel de profundidad, y el nivel de profundidad va a tener que ver con el tiempo que uno está dispuesto a destinar a esa reflexión. Reflexionar es revisitar una situación mirándola desde otras perspectivas para proponer otras estrategias (D5).

... volver a repasar lo que sucedió, no desde la clase sino desde la planificación que uno hace: qué uno espera, qué se imagina y después qué sucede. Si estas dos partes se convergen o están totalmente separadas (D8).

Como se observa en la sección anterior, los tres docentes se refirieron a la reflexión *sobre* la acción (Schön, 1992), a la hora de revisar y evaluar cómo fue la clase planificada: si funcionó, si cumplieron las expectativas, los elementos que podrían haberse modificado o las alternativas de acción, entre otras cuestiones a analizar. El Docente 5 explicitó que la reflexión *a posteriori* permite tomar el distanciamiento que da lugar a nuevas miradas o perspectivas sobre una misma práctica. Tal como afirma Perrenoud (2004), “el pensamiento se toma a sí mismo como objeto y construye estructuras lógicas a partir de sus propias operaciones” (29). Es decir que, con distanciamiento y observación, el sujeto que reflexiona vuelve sobre sus prácticas con nuevas miradas para analizarla y comprenderla. Asimismo, los Docentes 1 y 8 mencionaron la planificación como un elemento a considerar: mientras que el 1 habló de la re-planificación post-reflexión, el 8 propuso reflexionar a partir de la evaluación de la convergencia entre la planificación inicial y lo sucedido en clase.

En segundo lugar, la reflexión en la mayoría de las entrevistas se asoció al proceso de formulación de preguntas de análisis acerca de la práctica. En las entrevistas ilustraron algunas preguntas a modo de ejemplo:

... analizar todos los posibles elementos de la clase, analizar los momentos de la clase. ¿Cuál va a ser la clase? El inicio, el desarrollo y el cierre de la clase, ¿va a ser leer el texto? ¿o va a haber algo más? ¿Cuál va a ser el disparador de la clase? (...) ¿Qué es lo que estoy queriendo que ellos entiendan? ¿por qué les doy ese texto y no otro? ¿Cuáles son mis propósitos? (D2).

... no quedarme en la frustración de lo que pudo haber sido esa clase para él; sino decir bueno, ¿la actividad es lo suficientemente atractiva? ¿Estoy proponiendo un contenido desafiante intelectualmente, que los llama y los involucra, relevante para ellos? ¿desde qué punto puede llegar a ser relevante? ¿cómo puedo...? Buscar las causas de toda esta situación. (...) Mi trabajo es ese: con adolescentes y en pandemia, y bueno, es lo que hay. Entonces qué está pasando. Empezaría por empezar a tirar de esas preguntas (...) todo esto que está pasando, empezar a preguntarme por qué y qué pasa / qué les estará pasando (...) ¿vale la pena llevar, hacerlos leer desde sus casas? ¿Habrá otra

forma? ¿un video antes de la clase? (...) empezar por lo menos con preguntas disparadoras que vayan para ese lado. Porque siento que esto, si se repite es como que solo es un espiral (D6).

Las preguntas que propusieron los docentes recorren toda la situación pedagógica: desde los objetivos de aprendizaje, los recursos y los momentos de la clase, hasta los propósitos de enseñanza, la motivación de los alumnos y las razones de las frustraciones con las que un docente termina una clase. Cuando el Docente 6 dice que hay que “tirar de esas preguntas”, inferimos que no se trata meramente de buscar respuestas, sino de ahondar más profundamente en las preguntas y sus distintas aristas. Más preguntas conducen a una mirada más compleja respecto de la situación de clase; por ende, permite robustecer su análisis.

Identificamos que estas tendencias en las respuestas a la pregunta acerca de qué sería reflexionar para los docentes, presentan semejanzas con la definición de Barnett (1992: 198). El autor habla de la capacidad reflexiva como

... la capacidad de observarse a sí mismos y a emprender un diálogo crítico con ellos mismos en relación con todo lo que piensan y hace. Es un procedimiento reflexivo en el que el alumno se interroga sobre sus pensamientos y acciones.

Tanto la observación y el diálogo crítico con uno mismo, así como también la interrogación sobre los pensamientos y acciones, se alinean con las cuestiones que mencionaron los entrevistados: revisar la práctica, volver sobre una situación, tomar distancia o perspectiva de un hecho, “tirar de las preguntas” (D6) que emergen e inquietan al sujeto reflexivo. Por lo tanto, podemos bosquejar conclusivamente que las tendencias en las definiciones de la reflexión sobre la práctica que dan los docentes entrevistados se encuentran en concordancia con las principales conceptualizaciones que se encuentran en la bibliografía de referencia. Este hecho da cuenta de los aprendizajes del Profesorado Universitario que cursaron en la Universidad de San Andrés.

En tercer lugar, algunos docentes definieron la reflexión refiriéndose a los verbos de conversar o consultar con docentes y alumnos, y al de escribir individual y personalmente.

El Docente 10 comentó acerca del carácter individual y colectivo de la reflexión: “[y]o la reflexión la pienso como un proceso individual que en algún momento tuvo puntos de contacto con alumnos o colegas...”. Reflexionar con otros puede darse a partir de conversaciones:

Haber hecho previamente preguntas a mis alumnos (...). Haber conversado en el pasillo con algún profesor o en la sala de profesores y decirles ‘me está pasando esto, vos qué pensás’. Y después con la opinión de mis colegas, individualmente pensar sobre eso y pensar si puedo hacer modificaciones” (D10).

Esta cuestión ha sido desarrollada por Domingo Roget al abordar el tema de la formación de profesionales reflexivos: su propuesta profundiza en la reflexión tanto individual como grupal, materializadas, por ejemplo, en los métodos R4 y R5. Souto (2019) también ha manifestado la importancia de los dispositivos de reflexión grupal.

Asimismo, el mismo D10 hizo énfasis en el carácter escrito de la reflexión. Si bien la reflexión es de carácter colectivo —en la medida que se converse con otros actores educativos— también válida y valora la instancia reflexiva individual, que se materializa con la escritura. Indicó que la reflexión es

... parar, pensar, sentarme como una agenda (escribir o tipear), y literalmente escribir. Hacer como una especie de diario íntimo como profesor en el que me pregunto qué estuve haciendo, cómo estuvo reaccionando mis estudiantes a mis propuestas. (...) Y después con la opinión de mis colegas, individualmente pensar sobre eso y pensar si puedo hacer modificaciones. (...) estoy sola en casa -así como estoy con vos-, me siento con la computadora y paso en limpio todas esas ideas. Esa es mi forma de reflexionar, entiendo que hay gente que tiene otras formas y les resultan otras formas. Yo haría esa pasada en limpio, incluso por escrito, de decir: bajo mis ideas. A eso lo llamo yo reflexionar (D10).

La bibliografía de referencia aborda el impacto de dispositivos narrativos en la reflexión, como son los Diarios del Profesor o los Portafolios (Jarpa Azagra y otros, 2017; Samper Richard, 2017). Al ser los entrevistados egresados recientes del Profesorado Universitario de la Universidad de San Andrés, hace poco tiempo han atravesado estas propuestas de escritura reflexiva en las materias de Análisis y Reflexión sobre la Práctica Educativa (ARPE). De hecho, para muchos estudiantes, la escritura pudo haber sido la puerta de entrada a la reflexión sobre la práctica. De este modo, comprendemos la relevancia que otorga el Docente 10 a la escritura de las reflexiones. Igualmente, aclara que pueden existir múltiples maneras de reflexionar, dependiendo del sujeto.

Por último, un verbo asociado al de reflexionar que se utilizó esporádicamente en las respuestas de las entrevistas fue el de empatizar: percibir al otro (alumno o colega), como parte del proceso reflexivo.

... reflexionar es poder ponerse en el lugar del otro, me parece, y entonces pensarlo de modo funcional (...) o (...) estructuralista. El otro es parte del mismo sistema que vos y el valor de lo que vos hagás está totalmente relacionado con el valor que él le dé. Entonces reflexionar es ser consciente de esa situación, de que vos necesitás percibir a los otros, reformular tus cosas y aprender todo el tiempo sobre la base de sus comodidades, no de las tuyas, no tu comodidad (D1).

Para mí la reflexión es (...) ponerse en el lugar de los alumnos más que nunca - en pandemia y virtualidad -, entender qué les está pasando (...) Nos ayuda a ser mejores profesores, nos ayuda a empatizar mucho más y nos ayuda a manejar nuestra propia frustración como educadores (D8).

Comprender qué sucede con quienes participan de la situación pedagógica es relevante debido a que repercute directamente en la propuesta que se ha hecho, su implementación y puesta en práctica, y el modo en que ha sido recibida o percibida por los demás. Anijovich y Cappelletti (2018b) desarrollan la relevancia de la puesta en común y el debate colectivo (reflexionar como la acción de conversar, como se comentó anteriormente), para ahondar en las múltiples perspectivas y tomar las miradas de otros actores que intervienen sobre la situación pedagógica (alumnos, padres, colegas, etc.).

En síntesis, las respuestas en torno a las definiciones de la acción reflexiva se refieren, principalmente, a la definición de la reflexión como el volver sobre una clase, analizarla y revisarla; y la reflexión, como el acto de hacerse preguntas acerca de los elementos y el desarrollo de la clase. Con un protagonismo menor, se vinculó la reflexión a la acción de conversar, debatir y consultar con colegas o alumnos; a la oportunidad de escribir individual y personalmente las reflexiones, luego de haber sido comentadas con otros; y a la posibilidad de empatizar con los otros que forman parte de la clase, principalmente, los estudiantes.

CAPÍTULO 6

PUESTA EN PRÁCTICA DE LA REFLEXIÓN EN EL EJERCICIO DE LA ENSEÑANZA

En este apartado, se relevará la puesta en práctica de la reflexión en el ejercicio de la enseñanza de los docentes graduados del Profesorado Universitario de la Universidad de San Andrés. Esta cuestión responde al segundo objetivo específico planteado en la investigación.

La investigación de campo proporcionó elementos relevantes acerca de este tema. Por un lado, se conversó acerca de la experiencia en la materia de ARPE (Análisis y Reflexión de la Práctica Educativa), que tiene lugar durante los tres cuatrimestres de duración del profesorado. Esta es la asignatura principal del diseño curricular para el desarrollo del profesional reflexivo; por lo tanto, se proponen allí dispositivos reflexivos como el diario del profesor o el portafolios final. Ahondar en la experiencia por ARPE permite identificar huellas relevantes en el trayecto formativo de la competencia reflexiva. Por otro lado, se les preguntó puntualmente cómo es su reflexión en el día a día; es decir, cómo reflexionan en su cotidianeidad como docentes. En este punto se toma el caso de Jorge para profundizar sobre qué harían si les pasara lo que le pasó a este profesor en esa clase. La pregunta invita a los docentes a tomar una postura, imaginarse en el lugar de este profesor y contar qué harían. Múltiples características acerca de cómo reflexionan sobre la práctica docente aparecen en estas respuestas.

Por lo tanto, más allá de recabar información sobre la puesta en práctica de la reflexión en su día a día o a partir de la experiencia en ARPE, los docentes entrevistados pudieron explicar con sus palabras el modo en que ponen en práctica la reflexión en el ejercicio cotidiano de enseñar, mencionando qué harían si hubiesen sido Jorge.

ARPE: el principal espacio curricular para la formación de docentes reflexivos

La materia de ARPE es un espacio transversal a los tres cuatrimestres de cursada que están pensados para el Profesorado Universitario en cuestión. ARPE I se enfoca principalmente en la observación de la práctica educativa; en ARPE II los estudiantes llevan a cabo prácticas simuladas; y en ARPE III realizan su práctica en una clase de Nivel Secundario y en una de Nivel Superior. En la entrevista, se les ha preguntado a los docentes acerca de su experiencia en ARPE y qué significó la materia para ellos,

ahondando en las huellas relevantes para la formación en Práctica Reflexiva a lo largo del trayecto (actividades, propuestas o dispositivos).

En las tres ARPEs los estudiantes cuentan con dispositivos para hacer emerger, fomentar y profundizar la reflexión y el análisis de situaciones pedagógicas. Tal como se ha abordado previamente, los dispositivos formativos son “el plan que se adopta para organizar el recorrido de la formación, los instrumentos de evaluación y de comunicación, y las modalidades de acceso a los recursos pedagógicos” (Camillioni en Anijovich *et al.*, 2012: 17). Al ser los docentes entrevistados recientes graduados, en sus respuestas han hecho referencia al Diario del Profesor y el Portafolios final que debieron llevar a cabo en ARPE III. En ellos se habilita la configuración personal de múltiples influencias para la reflexión: ya sean teóricas como prácticas, a partir de la autobiografía personal como de experiencias con otros, por ejemplo.

El Docente 8, al contar sobre su experiencia en la materia, comenzó respondiendo que “ARPE sí, sin duda te hacen reflexionar de principio a fin. ARPE me gustó mucho esa combinación: analizar y reflexionar”. El Docente 4 describió que la reflexión en la materia “no se siente como una intromisión o como algo que hay que hacer al final como un extra sino que es el proceso”. Estos fragmentos ilustran la intencionalidad de ARPE y dan cuenta de que los estudiantes han vivenciado un recorrido reflexivo: la frase “de principio a fin” (D8) o que la reflexión “es el proceso” (D4) ponen de manifiesto esta idea. En línea con lo que sostienen Anijovich y colaboradores (2012: 47), la reflexión es un proceso que “necesita tiempo para volverse explícita, consciente, y constituirse como práctica”.

El Docente 5 formuló las siguientes conclusiones acerca de lo que la Práctica Reflexiva permite explicitar o hacer consciente:

Hay marcas o patrones que la reflexión te deja ver, te los pone de manifiesto, te enfrenta a uno mismo repetidamente. Ahí uno encuentra sus coincidencias (para bien o para mal). Una vez que uno hace un análisis o una reflexión tiene que hacer algo con eso: uno no encuentra solo para dejarlo. Uno encuentra para hacer algo con eso. Eso me ha parecido de lo más interesante de ARPE.

Por un lado, esta cita orienta la reflexión a la acción: un docente, a partir de la reflexión sobre la práctica, aprende y visibiliza cuestiones de su ejercicio pedagógico que mejoran su acción a futuro. Este sentido de la Práctica Reflexiva es compartido por distintos autores de la bibliografía de referencia, tal como Perrenoud, Domingo Roget, Anijovich, entre otros. Por otro lado, el fragmento de la entrevista citado anteriormente

se enfoca en una cuestión central que distingue la reflexión espontánea de una metodología reflexiva: la sistematicidad y frecuencia de la Práctica Reflexiva. Aquellas “marcas o patrones” que aparecen en las reflexiones son resultado de que la Práctica Reflexiva se da “repetidamente” en el profesor (D5), de que sea su *modus operandi*: la Práctica Reflexiva deviene “una forma de pensamiento y una disposición” (Anijovich *et al.*, 2012: 46) en el docente reflexivo.

El Docente 10 mencionó el carácter evolutivo de la reflexión en ARPE, al contar acerca de su experiencia en este espacio curricular:

[F]ue un proceso evolutivo sobre todo en lo que yo le ponía foco en la reflexión. Creo que eso tiene que ver con la integralidad del profesorado. Cuando yo arranqué ARPE, la mayoría de mis reflexiones tenían un componente muy subjetivo y emocional de la docencia (...) más como un diario íntimo que te cuento mis experiencias (...). Creo yo también que cuando fui acompañando ARPE de otras materias, que apoyaban más desde lo teórico, pude ir haciendo reflexiones más profundas y también con un poco más de sustento didáctico pedagógico de lo que venía haciendo. Entonces dejaron de ser como diarios íntimos (que era lo que venía haciendo al principio) para pasar a ser un diario personal de reflexión en el cual también fundaba las decisiones que tomaba a partir de la reflexión o no, o reflexionaba, mis pensamientos, ideas ya más en un fundamento teórico del profesorado.

El carácter evolutivo de la reflexión que se indica en la cita responde a los niveles de la reflexión, abordados por varios autores tales como Van Menen (1977), Jay y Johnson (2002) y Larrivee (2004). Este último indica cuatro niveles: el pre-reflexivo o no reflexivo, el superficial, el práctico y el crítico. A medida que se inicia y profundiza la reflexión, el profesional reflexivo logra articular sus vivencias con otras experiencias previas, y sobre todo con marcos teóricos de referencia. Esto es lo que refirió el Docente 10 al decir que ARPE se vio acompañada de las materias teóricas del profesorado, brindando sustento teórico y profundizando el nivel reflexivo registrado en sus dispositivos narrativos. A su vez, el Docente 9 dijo que “la reflexión a la que vos llegás con el portafolio es mucho más profunda”.

Además, estas ideas hacen referencia a la integralidad del profesorado. En las entrevistas, los docentes indicaron que el Profesorado Universitario logra una coherencia en el enfoque pedagógico así como también en la secuenciación curricular. Asimismo, en algunas respuestas sostuvieron que ARPE particularmente fue un ejemplo didáctico, en donde convergieron y se materializaron cuestiones vistas en las demás materias del profesorado:

ARPE me parece que está bastante integrada (...) en ARPE 3 teníamos que volver cosas de ARPE 1 (D2).

ARPE es una de las materias que más me gustó. Me parece que lo que me gustó es que no es solo una materia, sino que la mayoría de las materias transitan la filosofía de ARPE (la mayoría, no todas, no?). Es decir que ese proceso reflexivo se ve en Didáctica, se ve en Tecnología (fue un golazo). Digamos, depende del docente, hay un recorrido que va en paralelo (...) la segunda cosa que más rescato de ARPE es la manera de dar las clases (...) cuando desde la carrera se hace tanto hincapié en la retroalimentación, ¿vos qué mirás de la carrera? Y, bueno, cómo retroalimentan. A veces se ajusta al ideal y en otras no. Eso me enseñó un montón, así que de ARPE rescato todo eso (D5).

ARPE en lo personal fue el camino de ir aplicando todo eso que fuimos viendo, unir un poco todas las materias. Desde estas herramientas de Didáctica, estas ideas de Teorías de la Educación: ¿cómo se lleva eso al aula y qué hacemos con todo eso? ARPE fue como el acompañamiento de ir uniendo los puntos. Fue súper necesario para consolidar el aprendizaje que veníamos haciendo y validarlo, ponerlo a prueba (D6).

Otra cuestión que se resaltó como una experiencia mayúscula en el paso por esta materia fue el abordaje de la autobiografía escolar y del interrogante acerca del futuro docente que aspiran ser. Estas experiencias no solo se suscitaron a partir de consignas en el portafolios que debieron realizar como entrega final, sino que los docentes se abocaron a estos temas reiteradamente en sus reflexiones a lo largo del recorrido. Por una parte, en cuanto a las cinco paradas significativas que propone el portafolios, “[la primera] es qué huella quiero dejar yo como... en mis alumnos. Está muy ligado (por lo menos desde mi texto, no sé después si está bien) yo lo conecto mucho con el rol docente” (D9). El Docente 7 también retomó esta parada, diciendo:

... creo que es la primer pregunta que te hacen: cuál es tu referente, qué docente recordás que fue tu referente, y creo que ahí tenés muchas respuestas. Estuvo bueno. Ese camino del primer día que pensás quién y cómo querés ser y hasta el último día creo que estuvo bueno.

Esta es la pregunta central y disparadora de las posteriores observaciones y análisis de clases, prácticas simuladas y prácticas en los niveles del Secundario y Superior.

Por otra parte, en varias respuestas se mencionó la oportunidad de revisar la propia trayectoria escolar como alumnos y docentes, las personas o experiencias que marcaron ese recorrido pedagógico (como se vislumbra en el fragmento incluido anteriormente); también le asignan un rol prioritario al análisis e identificación del

origen de las emociones del docente. A continuación se incluyen tres citas que ilustran estas reflexiones suscitadas en ARPE:

Esa materia me permitió ponerme a mí como objeto de estudio. Fue una práctica de mucha introspección docente, como persona también, como profesional, me permitió tener una base de qué es ser un docente reflexivo, pasando por la observación de una clase, la retroalimentación de una clase, la planificación (la importancia de planificar una clase y después improvisar) (D3).

¿Qué es lo que más me impactó de ARPE? El contacto con mi propia autobiografía, el volver a recorrer mis espacios como estudiante y los propios como docente, y una mezcla/batido de reflexión humana que no solamente recorre mi práctica profesional sino que me impulsó otra vez a ir a la terapia. Y buscar otras cosas que tienen que ver con uno y se ven reflejadas en situaciones pasadas, en cómo es uno como docente (D5).

Una de las últimas clases una compañera dijo que esto es como ir al psicólogo porque te estás auto analizando todo el tiempo. Me ayudó mucho que realmente había algo de inseguridad que a mí me perseguía al dar clase, sentía algo que “esto no les va a gustar, no va a funcionar, lo que preparé es malísimo” constantemente me pasaba. ARPE me llevó a meterme de lleno a eso: qué pasa ahí. ¿por qué tanto miedo? Y empecé a desmenuzarlo y empecé a sentirme más segura de mis prácticas. Sin duda, me ayudó muchísimo (...) Reflexionar que a veces soy muy dura conmigo misma. Reflexionar acerca de cómo me trato a mí como profesional. Y reflexionar que sí, que están buenas las clases que hago. Me enfoco en que aprendan. Que entren a la facultad con un mínimo recorrido por el diseño: para aquellos que sigan con el diseño y, para aquellos que no, que haya sido una linda experiencia (D8).

Estas respuestas dan cuenta de que una Práctica Reflexiva toma la propia experiencia como objeto de estudio (Perrenoud, 2004). El detenimiento y cuestionamiento de elementos de la práctica docente implica una revisión personal que conduce a dilucidar las razones de ser de estos elementos. Desnaturalizarlos y observarlos permite desarticularlos y transformarlos.

Otra tendencia en las respuestas de los docentes entrevistados fue la valoración de los dispositivos de la materia de ARPE: el diario de formación y el portafolios final. Principalmente, valoraron el segundo. Algunos fragmentos relevantes de las entrevistas son los siguientes:

Los dispositivos me parecieron muy interesantes. El portafolio a mí me encantó: pensé mucho en mis maestros, uno particularmente: mi profesor de Latín de la facultad. Eso me encanto hacerlo. Y después el registro, fue medio atípico: tuvo mucho que ver con la pandemia, sobre lo que me pasaba a mí teniendo que preparar esas clases y cómo estaba. Pero me sirvió un montón (D1).

Uh, el portafolios estuvo buenísimo. El portafolio me sirvió muchísimo para repasar todo el profesorado y está increíble. Más que nada me sirvió para pensar qué clase de docente quería ser (D7).

... empieza a tener sentido cada paso que tiene (...) el portafolio te hace recorrer todo el año y medio del profesorado. Te hace volver al principio, que nosotros empezamos sin pandemia: habremos tenido no sé, tres clases presenciales y después nos encerramos. Y me llevó a esas clases y a lo ricas que eran en cuanto a estrategias. (...) Dije qué lastima que no pudimos tener eso todo el profesorado. Pero bueno, el portafolio me llevó a acordarme de esos momentos (...) el portafolio es como ese cierre que nos hace pensar en todo el recorrido para darle sentido a todo lo que se hizo. Como broche de oro (D8).

Diversas características propias del dispositivo del portafolios se destacan por los entrevistados, tal como su carácter metacognitivo, significativo, de revisión, entre otros. Como mencionamos con relación a la investigación de Samper Richard (2017), este dispositivo, si bien presenta una mayor estructura (en consignas y secuencias) que el diario del profesor, también brinda un margen de libertad de expresión, recorte y selección por parte de los docentes. Por ejemplo, en la consigna acerca de las cinco paradas significativas en el recorrido por el profesorado, un docente hizo referencia a la formación reflexiva, en vez de mencionar materias o docentes puntuales.

En cuanto a críticas a los dispositivos narrativos, por un lado, hubo una tendencia en las respuestas a resaltar la demanda de tiempo y la longitud, tanto del diario como del portafolios:

Eran trabajos que teníamos mucho tiempo para desarrollar. Y siempre te pedían que hicieras una reflexión final (D9).

De entrada decís qué fiaca porque es largo y además venís de escribir un diario reflexivo de alguna de las prácticas que hiciste. Así que es como mucha escritura. Y es bastante largo el portafolio (D8).

Por otro lado, un profesor entrevistado, al compartir un balance respecto de la reflexión en el profesorado, transmitió una crítica dirigida a otra cuestión:

... por ahí (yo te lo digo desde mi profesión y mi estructura), para mí la reflexión como concepto es fundamental y me llevé eso como súper arraigado. Después, si sos organizado (a mí me cuesta mucho, aunque soy súper estructurada también), pero es como.... Como concepto o como idea la reflexión me la llevé muchísimo y me llevé el valor de la reflexión como que hoy la defiendo a muerte y eso: en mi propia práctica, poquísima experiencia, recién salida del profesorado no encontré cómo aplicarla. Está bien, un año particular bla, bla. Igual no encontré una herramienta que me acompañe y la pueda sistematizar de manera que me sea ¿productiva? No quiero sonar utilitario, pero algo que me ayude a

capitalizar las experiencias y a iterar para mejorar la enseñanza y, en última instancia, el aprendizaje también (D6).

Si bien fue solamente un docente quien trajo este tipo de información, resulta pertinente abordar en su mirada y experiencia con el uso posterior de los dispositivos narrativos en su práctica docente. La crítica en este caso se refiere a la incoherencia entre la formación reflexiva y la cotidianidad práctica del docente en sí misma. Este profesor transmitió una sensación de incompatibilidad: no encontró en el profesorado, metodologías para reflexionar individualmente y cotidianamente sobre el ejercicio de situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Por último, algunas respuestas aisladas mencionaron los frutos de ARPE en su oficio pedagógico. Refiriéndose al profesorado en general, mencionaron el paso nuevamente por la perspectiva del alumno como disparador de la reflexión: volvieron al lugar de aprendices y eso resultó inspirador para el análisis y la reflexión de situaciones de clase. A su vez, gracias a ARPE, algunos docentes hicieron alusión al aprendizaje de preocuparse por los efectos de sus acciones sobre los estudiantes, y acerca de la planificación de momentos de reflexión con los estudiantes.

En síntesis, ARPE es reconocida como una de las materias fundamentales en la formación reflexiva de los docentes entrevistados. Al haber sido la asignatura más deliberada para la iniciación a la reflexión, podemos pensar que será relevante su impacto posterior en la práctica pedagógica en servicio. Muchos docentes perciben ese espacio pedagógico como totalmente reflexivo, identificando una evolución y profundización de la reflexión a lo largo de las tres etapas. Asimismo, algunos profesores hicieron alusión al carácter integral de ARPE, tomándolo como un ejemplo didáctico en el que convergieron múltiples aprendizajes del profesorado. Hubo una tendencia en las respuestas de las entrevistas que asemejó el proceso reflexivo transitado al de la terapia psicológica: se ahondó en la propia historia, acerca de los futuros docentes que querían ser y se tomaron a sí mismos como objetos de estudio y reflexión. Finalmente, hubo una valoración generalizada con relación a los dispositivos narrativos que se pusieron en juego en ARPE —especialmente el portafolios—, aunque algunos profesores entrevistados formularon también críticas vinculadas a la extensión y a la dificultad de continuar con el dispositivo más allá del profesorado.

Además de la experiencia formativa en ARPE y de la narración de las reflexiones en dispositivos, se les preguntó a los docentes cómo reflexionan en su día a día. Este interrogante apuntó a que los graduados explicitaran el lugar que tiene la reflexión en su cotidianidad, que revisaran su vida diaria observando puntualmente la reflexión y que la compartieran en sus propias palabras.

Igualmente, antes de sintetizar las tendencias en las respuestas a este interrogante resulta pertinente hacer alusión a algunas cuestiones que aparecieron cuando se les pidió a los docentes que comentaran qué harían si fuesen el profesor del caso. Esta pregunta permite indirectamente relevar algunas características de la puesta en práctica de la reflexión sobre las situaciones de enseñanza de los docentes, ya que se trata de un ejercicio para situarse en los pies de un docente y decidir acerca de un abordaje o un plan de acción.

La principal respuesta para este interrogante se dirigió a la formulación de preguntas, tal como se compartió en el capítulo cinco acerca de los aportes de la Práctica Reflexiva. Estas se refirieron, generalmente, a la motivación de los alumnos a partir del tema de la clase, la diversificación de las propuestas o el encendido de cámaras; y a la pregunta por si funciona o no la clase, para luego reflexionar acerca de qué podría mejorarse o agregarse. Dos docentes dijeron que, de haber sido Jorge, habilitarían la reflexión con otros —alumnos y colegas—, hecho que pone de manifiesto algunas características de cuál es el lugar de la reflexión en su día a día.

... el profesor -parte de respetarse a uno mismo- tiene que expresar a corazón abierto y con el corazón sobre la mesa lo que le implica a él hablarle a una pared o a una pantalla o un objeto inanimado que no tiene respuesta. Es una tarea muy solitaria, muy triste, muy desgastante, a veces hasta humillante. Cuando el alumno entiende cómo el otro se siente tenés más encendidos de pantalla. No todas, pero tenés más porque hay una empatía: el otro empatiza con tu situación de soledad (D5).

... también, preguntarles a ellos qué les entusiasmaría. ¿Tienen otras materias que sí los engancha por las mañanas? ¿Qué hacen ahí? Ver un poco qué hacen los otros para ver qué funciona. O tal vez preguntarles a otros docentes (D8).

En otras palabras, lo que principalmente observamos es que la reflexión en su día a día se materializa en preguntas —generalmente posteriores a la clase—, que les permiten comprender lo sucedido, pensar en alternativas de acción y, en algunos casos, conversar con otros. Se trata de una reflexión *sobre* la acción (Schön y Coll, 1998).

Asimismo, entre algunas respuestas aisladas respecto de qué harían si fueran este profesor, mencionaron que pensarían en sus prioridades como docentes, para flexibilizar la estructura que observan en Jorge: “[m]e identifico pero soy menos estructurada me parece (...) uno también tiene que saber como docente cuáles son las prioridades del momento” (D9). También, una respuesta refirió a que el contexto o marco de una clase no debiera ser una excusa, sino que la reflexión en su día a día permite dilucidar cómo actuar en esas condiciones: “no encontrar excusas en estas cuestiones del horario y el día de la semana sino más bien cómo yo puedo hacer que en ese día en ese momento de la semana, la clase sea participativa” (D3). Esto ilustra que la reflexión diaria de estos profesores puede brindar la posibilidad de desestructurar las planificaciones de clase, a partir del establecimiento de prioridades; y no se excusa en el contexto, sino que el objetivo es reflexionar a partir de él y definir las estrategias o propuestas que permitan alcanzar las metas pedagógicas de las situaciones de clase.

Ahora bien, haremos foco específicamente en aquello que se respondió en relación con la pregunta acerca de cómo reflexionan en su cotidianidad. Por un lado, analizaremos las respuestas en torno a cómo se materializa la reflexión: a través de la escritura, de los pensamientos o de las conversaciones con otros actores educativos. En este punto se ahonda en la cuestión temporal de la reflexión en la práctica docente. Por otro lado, sintetizamos los disparadores de la reflexión que identificaron en su cotidianidad.

En cuanto a la manera en que reflexionan los docentes entrevistados, puede verse una marcada tendencia en las respuestas que indica una discontinuidad en los dispositivos narrativos, como fue el Diario de Formación. A continuación podemos leer algunas citas que así lo ilustran:

El diario de formación no lo sigo haciendo (D1).

No volví a hacer otro portafolios ni otro diario sinceramente (D2).

Obvio que cuando hice la práctica, escribí, pero después no pude hacer eso todos los días. Antes lo pensaba y lo escribía. Ahora es como más, bueno... (D7).

Como se observa, ningún docente continuó formalmente con un diario o un portafolios, tal como lo hacían durante ARPE. Sin embargo, en múltiples ocasiones cuentan que escriben diariamente. Este ejercicio se vio favorecido en aquellos casos en que esta práctica ya era habitual.

... yo escribo no un diario, pero yo suelo escribir a diario. Impresiones, cosas que pienso. Vuelvo en el bondi y escribo, en un recreo, en mi casa. Entonces muchas veces tiene que ver con el trabajo, otras veces no. No es que es un dispositivo (...). La narración está en mí desde que tengo memoria y escribo desde que tengo memoria mis impresiones, mis recuerdos y mis sentimientos. Leer y escribir son una base de lo que hago como persona, de lo que soy más que lo que hago (D1).

Es como la planificación que te pedían con las columnas y después tenías a Gachy que te decía “mientras que lo tengas en un papelito clarito, es suficiente”. Y es un poco así. Yo tengo mi cuaderno de trabajo donde escribo algunas ideas pero eso no es un diario. No te diría que eso es un diario (D9).

... tengo otros espacios que sí son personales y son más al estilo de diario íntimo. En esto soy sincera: no lo hago tan periódicamente (D10).

Cuando se les preguntó a estos docentes por qué decidieron no continuar con los dispositivos narrativos que venían desarrollando a lo largo del profesorado, mencionaron la dimensión temporal como el principal límite. Esto se condice con lo que indica Domingo Roget (2017) respecto de la importancia de las condiciones favorables tanto en los tiempos como en los espacios para la reflexión sobre la práctica; y se presenta como el primer problema con relación a la reflexión docente por parte de Anijovich y colaboradores (2012). La mayoría de los entrevistados presentaron acuerdos en cuanto a la cantidad de trabajo que lleva trabajar sistemáticamente sobre un diario de reflexiones sobre las prácticas educativas. Además, muchos dijeron que esta condicionante temporal se exacerbó en el contexto de la pandemia. Los profesores lo comentaron con las siguientes frases:

Porque el diario de formación te lleva un montón de tiempo que carezco absolutamente porque tengo dos trabajos (D9).

Siento que no tengo mucho tiempo y requiere tiempo para hacerlo bien. Tengo doce o trece cursos y son un montón. Toma tiempo (D4).

La verdad es que no había mucha más reflexión que esa, siendo brutalmente honesta. Pero está bien, hay que identificar esos gaps que tenemos, si no no hay forma. Fue un año bastante abrumador para todos (lógico) (...) Entonces la verdad no tuve todo el espacio que hubiera querido y no logré sistematizarlo en una herramienta a mi reflexión que creo que hubiera sido súper valioso porque si no lo hacés al año siguiente se te vuelve a repetir lo mismo (más-menos) o rescatás lo que te acordás. Pero no está como registrado y es muy difícil capitalizarlo. (D6).

La cantidad de cursos o de trabajo en un contexto de especial desafío como fue la pandemia son elementos que mencionan que limitan la disponibilidad de tiempo; así

como también el tiempo en sí mismo que exigen los dispositivos para realizarlos con tal formalidad. Resulta pertinente señalar lo que trajo el Docente 6 respecto del valor del registro escrito para poder volver sobre las reflexiones y capitalizar esas experiencias y aprendizajes: si bien no reflexionó a partir de la escritura, esto no fue porque no considerase este medio como una estrategia valiosa o potente, sino principalmente por las condiciones del contexto.

Sin embargo, no todos los docentes recurren a la escritura en su práctica diaria. Algunos respondieron que su reflexión cotidiana pasa únicamente por los pensamientos. A continuación se incluyen ejemplos:

... el trabajo es muy personal entonces es más pensar yo y buscar ideas y replantearme cosas (...) no puedo dejar de pensar en eso. Todo el tiempo estoy pensando qué es lo que puedo hacer mejor. Creo que también el profesorado me arruinó un poco la cabeza (...) el trabajo es todos los días. Porque es esto: en el colegio estás todo el día, nunca dejás... yo lo explicaba ayer, cuando este profesor me preguntaba si estaba 24/7. Es que no hay un momento del día en que yo no esté pensando cómo mejorar mi trabajo. No me pasaba antes (D7).

... no sé si reflexiones, sino más bien cambiar la acción. Pero después sí pensar o reflexionar si esto estuvo bien. ¿Estuvo piola cambiar las actividades porque algo no te estaba funcionando y tenías que arrancar la clase? Pensar un poco si me fui con un gusto amargo porque no los vi enganchados... qué habrá pasado (...) Es inevitable la reflexión, sino seríamos como robots.(D8).

... trato de hacer como un reflexión individual y de repensar yo también; y de revisar también (D10).

Destacamos lo que sostuvieron los Docentes 7 y 8 en cuanto a la inevitabilidad de la reflexión. En palabras de Anijovich y Cappelletti (2014: 17), una Práctica Reflexiva es “un proceso vivencial que se continúa en el tiempo”. Además, en el Docente 8 se observa la Práctica Reflexiva a partir de interrogantes sobre lo sucedido en la clase.

Otros profesores transmitieron que reflexionan en su día a día a partir de conversaciones, ya sea con alumnos, colegas, directivos, tutores de la escuela, compañeros del profesorado, amigos o familiares. Estos diálogos reflexivos son una condición necesaria ya que “genera[n] y expande[n] la práctica profundizándola y permite[n] integrar a la vez una mayor cantidad de temas y problemáticas al pensamiento de los docentes” (Anijovich y Cappelletti, 2018b: 80). En las entrevistas, contaron lo siguiente:

Intento muchísimo más (y esto es del profesorado) que antes acercarme a los otros y conversar y me es muy muy útil. Antes lo hacía para hacer catarsis y ahora lo hago porque me interesa cuál es su

experiencia de lo que están haciendo, cómo están sintiendo las cosas, si coincidimos o no en alguna mirada, qué cosa debería cambiar (...) Con colegas ponele 2 veces por semana, sobre temas que tienen que ver con reflexionar una o dos veces por semana, no es cotidiano. A veces uno entra apurado, “hola, chau” (D1).

Y con mis pares todo el tiempo. Trato de... a veces es difícil porque los horarios no se cruzan y estamos todos con un montón de proyectos pero trato de que sí. De hecho, algo muy lindo de UdeSA (no sé si fue de mi camada o si se dio natural) es que nosotros el primer día nos sentamos en una mesa, y con ese grupo todavía intercambiamos (D2).

En este primer fragmento puede verse que la reflexión con otros se distingue como un fruto del profesorado. De hecho, se señala un interés por el trabajo de los demás. En la mayoría de las entrevistas se destacó el espacio de la sala de profesores como el predilecto para la reflexión con otros profesores: “el otro gran punto es la sala de profesores, ese diálogo compartido entre compañeros. Por lo menos con algunos con los que uno comparte ciertas ideas de lo que debería ser el rol docente son sumamente productivos” (D9). Además, el Docente 1 indicó que estas conversaciones tienen lugar más de una vez por semana, siempre y cuando sea posible en la vorágine del día a día. El Docente 2 se detuvo especialmente en esta cuestión del caos institucional, que dificulta el encuentro entre pares (especialmente en el Nivel Secundario). El Docente 4 también dio cuenta de esta dificultad: “con los otros profesores no coincidimos nunca tampoco así que no los veo”. Sin embargo, el Docente 2 reconoció a otros grupos reflexivos, tal como los compañeros del profesorado con quienes mantiene intercambios pedagógicos.

En un marco de mayor formalización de la reflexión con otros, gran parte de los docentes hicieron alusión a reuniones o encuentros institucionales entre colegas en sus espacios de trabajo. Estos pueden ser con el equipo o el departamento del área en que enseñan, con otros profesores con el propósito de planificar proyectos o actividades interdisciplinarias, con todo el nivel para recibir capacitaciones mensuales, entre otras posibilidades. Como ejemplo, incluimos un comentario del Docente 2:

... tenemos reuniones donde charlamos sobre todas estas cuestiones y ponemos como... como un poco cuestionamos las planificaciones que hacemos para ver si funcionan o no; con o sin docentes. Y en el trabajo de Uruguay (Sadosky) hay un equipo muy fuerte que tenemos intercambios.

Una de las personas entrevistadas, además de ejercer como docente en una escuela, tiene el rol de la coordinación de inglés. Al estar a cargo de dirigir y acompañar

a un equipo de profesores, indicó que la Práctica Reflexiva ha sido el enfoque y la metodología de trabajo en estos espacios:

Colectivamente, me ha sido para mí en mi rol actual re valioso. “Todos juntos, miremos esto. Objetivémoslo, mirémoslo. Y esta problemática, no importa de quién, abordémosla, matémosla y propongamos”. Eso es un golazo y es un planteo a partir de la PR (...) Uno no puede reflexionar un rato y después dejarlo de lado. Uno tiene que tener una mirada reflexiva siempre. Entonces en esto, en la insistencia sobre la reflexión puede ser un poco tedioso para el que no está acostumbrado. Y en eso uno tiene que ponerse firme con uno mismo y con los otros (D5).

Podemos pensar en el método de reflexión grupal R5 (Domingo Roget, 2017) como una posible metodología para suscitar el intercambio en este tipo de reuniones institucionales deliberadas. Domingo Roget (2008) sostiene que la interacción entre pares es un elemento clave en la construcción del conocimiento: la autora habla del establecimiento de comunidades de aprendizaje entre docentes. La iniciativa que se sintetiza en la cita previa se alinea con esta condición para el desarrollo pedagógico.

Por último, a lo largo de las entrevistas diversos docentes se han referido a disparadores de la reflexión, más allá de clases en sí mismas, las conversaciones o reuniones entre colegas, entre otras oportunidades. El Docente 10, por ejemplo, dijo que reflexiona “cuando me sucede una circunstancia o un hito”. La mayoría de los profesores mencionaron la planificación de clase como el instrumento primordial para iterar la reflexión. Esto se alinea con los hallazgos de Ornique (2018) que analizó escrituras reflexivas de docentes abogados durante sus prácticas, e indicó que antes de las clases se reflexiona principalmente a través de la planificación, de carácter conjetural e hipotético. Los docentes lo comentaron con las siguientes palabras:

Reflexiono de entrada por la planificación. La planificación hoy para mí es un instrumento para reflexionar: qué tema voy a dar, cómo lo voy a dar, con qué recursos, por qué estos recursos y otros no. Entonces tener la planificación me permite a mi tener y sobre esa idea ir retocándola, es una especie de guía (D3).

Planificando estás pensando: esto va, esto no va, esto puede llegar a ir... Siempre hablándote a vos mismo porque, lamentablemente, en la mayoría de los casos trabajamos solos. Eso en la planificación (D8).

Asimismo, otro instrumento disparador de la reflexión que fue mencionado por algunos docentes fue la retroalimentación por parte de los estudiantes. Los espacios de reflexión y *feedback* con los alumnos brindan información para los profesores acerca de

sus perspectivas, vivencias y sentidos en relación con lo que la materia propone. Por lo tanto, los identificaron como valiosos para profundizar las reflexiones acerca de las situaciones de clase. El Docente 7 lo dijo del siguiente modo:

A partir del diálogo con los estudiantes también muchas veces: qué es lo que puedo agregar, qué puedo cambiar. Qué cosas les gusta a ellos o que cosas les interesa para yo poder ir por ese lado. Si yo doy una clase y a los estudiantes no les importa lo que yo estoy dando, no se van a involucrar nunca (...) Yo en general hablo mucho con los estudiantes en la clase. Primero, cuando hacés una actividad y ves si ellos se involucran o no, ahí tenés un parámetro. Y después intento hablar mucho con los estudiantes cuando termina la clase o en el medio de la clase si se da la posibilidad (D7).

Disparadores de la reflexión que mencionaron en casos aislados han sido, por ejemplo, cuando deben repetir clases en distintas divisiones de un curso y pueden observar distintas reacciones o introducir cambios en las planificaciones; la reflexión a partir de contenido digital en plataformas o redes sociales; o aquellos alumnos que sufren de alguna dificultad en el aprendizaje, que no son convocados por las propuestas de clase. A continuación incluimos fragmentos que ilustran estos tres ejemplos:

... tenía 8 cursos de los cuales 4 eran 1ro y cuatro eran 2do. Entonces daba, por semana, 4 veces la misma clase que nunca es la misma. Eso me daba la oportunidad de decir: “bueno, ajusto esto, ajusto allá y bla” (D6).

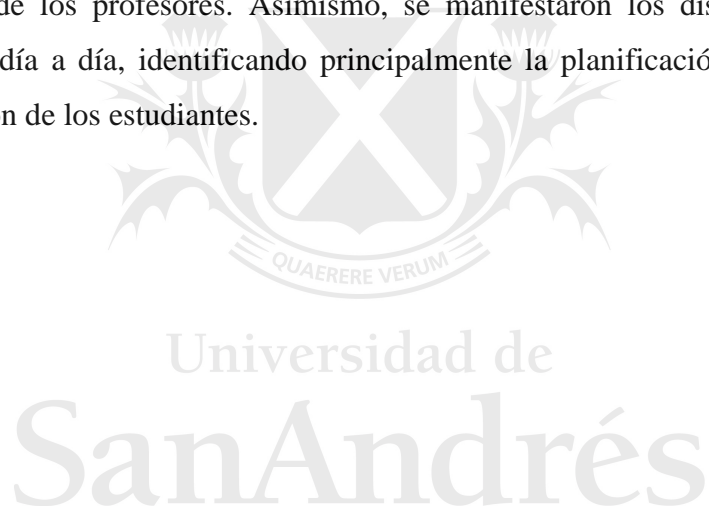
... en mi Instagram hay un montón de cosas: están mis amigos, tengo un par de chistes, de memes, y después sigo profesores que te tiran ideas de qué hacer en clase. Ni te digo si abrí mi Pinterest... viste que Pinterest tiene un montón de ideas. No sé, estoy todo el tiempo y lo disfruto y me gusta porque creo que puedo cambiar un montón de cosas (D7).

Reflexiono mucho mucho mucho qué hacer con estos chicos que no dan pie con bola. Tengo un alumno que tiene una DEA (add o una de esas) y no logra sentarse y concentrarse. Entonces yo le decía “Toba, vení, sentate en la computadora” (tenían que hacer un breve análisis), “trabajá con tu equipo que está acá”. Y al segundo ya estaba parado, se ve que no lo puede evitar. Así que pensar qué puedo hacer con chicos que por alguna razón no se enganchan o no pueden hacer lo que se les pide. Todavía estoy pensando, no llegué a una reflexión (D8).

En la bibliografía de referencia, los disparadores de la reflexión se identifican como aquellos incidentes críticos (Bilbao y Monereo, 2011; Nocetti y Medina, 2018) de la práctica educativa. Anijovich y Cappelletti (2018a) los clasifican en tres: del tipo académico (como pueden ser los alumnos con DEA o la planificación), del tipo organizativo (la cantidad de veces semanales que un docente puede dar una clase), o de

socialización profesional (por ejemplo, en conversaciones con alumnos o colegas, o a través de redes sociales). Estos disparadores aparecieron a lo largo de las distintas entrevistas.

Para concluir, la reflexión en la cotidianidad de los docentes entrevistados presenta una amplia gama de elementos y cuestiones. En algunos profesores, la reflexión se materializa en escritos informales, sin continuar con los dispositivos de ARPE; en otros, a partir de pensamientos individuales, considerando la Práctica Reflexiva como una práctica inevitable; y en otros, gracias a conversaciones con distintos actores educativos (colegas, alumnos, tutores, amigos, compañeros, etc.). Según cada ambiente laboral, estos intercambios entre colegas pueden ser espontáneos o institucionales, esporádicos o sistemáticos. La cuestión de la discontinuidad de la escritura formal aparece profundamente asociada a la disponibilidad de tiempo en la vida cotidiana de los profesores. Asimismo, se manifestaron los disparadores de la reflexión en el día a día, identificando principalmente la planificación de clases y la retroalimentación de los estudiantes.



CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES FINALES

Entonces entendí que uno vive pensando que crecer es un camino rectilíneo uniforme de un punto A a un punto B. Pero que a la vida [no le importa]⁵ la geometría. La vida es un espiral, lleno de cicatrices, lleno de fantasmas. Pasamos por las mismas alegrías y las mismas tristezas, eso es inevitable. Pero también entendí que si nos llevamos algo, que si esta vez lo vemos desde otro ángulo: es que algo avanzamos.

Fragmento de un poema de Mercedes Romero (2019) -

El paradigma crítico-reflexivo de formación docente se presenta como un enfoque formativo de gran potencialidad para el profesional pedagógico del siglo XXI (Davini, 1995; Vicente, 2002; Domingo Roget, 2008; Anijovich y Cappelletti, 2014; Anijovich y Cappelletti, 2021). Concebir la formación pedagógica como un trayecto implica no solo modificar su epistemología para fundarla en el análisis y reflexión de la práctica por sobre la adquisición de teoría, sino también considerar las experiencias formativas más allá del recorrido institucional formal. Esta mirada más espiralada de la experiencia de aprendizaje colabora con la profesionalización docente debido a que se empodera su práctica y experiencia pedagógica. Formar docentes reflexivos, es decir, investigadores de sus contextos prácticos (Perrenoud, 2004), ofrece un horizonte prometedor para el cambio y la mejora educativa.

Es por ello que este trabajo de graduación se enmarcó en la línea de investigación sobre Práctica Reflexiva de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, cuyos referentes son Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti. El propósito es el de favorecer el desarrollo del campo de la Práctica Reflexiva y su contribución a la formación y el desarrollo profesional de los docentes.

La pregunta que orientó la investigación fue cómo los docentes graduados del profesorado de la Universidad de San Andrés entienden y ponen en práctica la reflexión sobre las situaciones de enseñanza. Este interrogante se abordó a partir de dos objetivos específicos: indagar acerca de la manera en que entienden la Práctica Reflexiva sobre situaciones de enseñanza los docentes graduados del Profesorado Universitario de la Universidad de San Andrés; y relevar la puesta en práctica de la reflexión en el ejercicio

⁵ Se modificó la versión original por tener lenguaje inapropiado.

de su enseñanza. Se trata de un caso de estudio sobre la propuesta formativa en Práctica Reflexiva llevada a cabo en esta trayectoria pedagógica. Trabajos bibliográficos previos han estudiado este profesorado, centrándose en la reflexión durante las prácticas de los estudiantes, es decir, indagando principalmente sobre cómo fueron las reflexiones durante su iniciación a la docencia. En cambio, esta investigación tiene el propósito de iluminar cómo se continúa la reflexión *a posteriori* del profesorado: con qué concepciones de la Práctica Reflexiva se quedaron luego de atravesar este recorrido y cómo ponen en práctica la reflexión en su cotidianidad.

En cuanto a los aspectos metodológicos, se ha convocado a docentes voluntarios, graduados de las últimas dos cohortes del Profesorado Universitario de la Universidad de San Andrés. Este recorte se debe a la amplitud y la dispersión de la población estudiada. Se llevaron a cabo diez entrevistas en las que se analizó un caso y, posteriormente, se formularon interrogantes (ver Anexo 1).

Por un lado, con relación al primer objetivo específico, a partir de las respuestas se concluye provisoriamente que los docentes reconocen múltiples aportes de la reflexión sobre la práctica. Definen que reflexionar es la acción de volver sobre una experiencia vivida, para analizarla y repensarla. Muchas entrevistas refirieron a la importancia del contexto a la hora de reflexionar acerca de una clase y mencionan la formulación de interrogantes acerca de esa situación como un motor para la revisión y la reflexión. A grandes rasgos, se asocia la Práctica Reflexiva a un ejercicio posterior a la clase, salvo en las improvisaciones sobre la planificación que suceden durante la clase. Estas últimas conceptualizaciones son, respectivamente, la reflexión *sobre* la acción y la reflexión *en* la acción (Schön, 1992). A su vez, si bien la tendencia en estas respuestas fue la concepción de la reflexión como un momento personal, cuando los docentes respondieron qué sería para ellos reflexionar sobre la práctica, mencionaron las conversaciones con colegas o alumnos como parte del proceso reflexivo. En la bibliografía se destaca el carácter social de la reflexión con otros (Domingo Roget, 2017; Souto, 2019). Asimismo, otra de las nociones acerca de la Práctica Reflexiva que predominaron en la investigación fue su orientación hacia la acción: en la mayoría de los casos se vinculó la reflexión sobre la práctica a la planificación a futuro y la mejora educativa. Este aporte indica la posibilidad de construcción y de aprendizaje de mejores escenarios y estilos profesionales, un docente en crecimiento. Finalmente, con menor protagonismo, se asocia la reflexión a la acción de conversar, debatir y consultar con colegas y alumnos; y a la actividad de escribir a modo de diario íntimo.

Estas cuestiones mencionadas son centrales en la definición que ofrece Barnett (1992: 198) en la bibliografía de referencia, quien dice que la competencia reflexiva es

... la capacidad de observarse a sí mismos y a emprender un diálogo crítico con ellos mismos en relación con todo lo que piensan y hace. Es un procedimiento reflexivo en el que el alumno se interroga sobre sus pensamientos y acciones.

Por otro lado, en cuanto al relevamiento de la puesta en práctica de la reflexión sobre situaciones de enseñanza, se analizó, en primer lugar, cómo fue la experiencia en ARPE, el principal espacio pedagógico ofrecido por el profesorado para abordar la Práctica Reflexiva. Es una tendencia en las respuestas la de describir esta experiencia como un recorrido reflexivo total, de principio a fin, cargado de sentido. Mencionan una evolución y profundización de su reflexión, hasta arribar a reflexiones críticas y metacognitivas en el portafolios final. Hubo una valoración generalizada con relación a los dispositivos narrativos que se pusieron en juego en ARPE —especialmente el portafolios—; aunque algunos profesores entrevistados formularon también críticas vinculadas a la extensión y a la dificultad de continuar con el dispositivo más allá del profesorado. En segundo lugar, los docentes entrevistados explicaron cómo reflexionan en su día a día. Si bien algunos indicaron que continúan con la narración de sus reflexiones, estos escritos no continuaron ni mantuvieron la formalidad de los dispositivos de ARPE. Escriben a modo de diario íntimo y esporádicamente, según distintos disparadores que emergen de la práctica —especialmente a partir de la planificación. La cuestión de la discontinuidad de la escritura formal aparece justificada por la escasa disponibilidad de tiempo en la vida cotidiana de los profesores. Sin embargo, otros docentes comentaron que sus reflexiones pasan únicamente por sus pensamientos, considerando la Práctica Reflexiva como un ejercicio inevitable e incesante. A su vez, varios profesores han mencionado la reflexión con otros como otro modo de ejercer una Práctica Reflexiva: con alumnos en las clases, espontáneamente con colegas y amigos, o en reuniones institucionales.

Futuras investigaciones podrían ahondar en los cambios en la reflexión sobre la práctica antes y después del profesorado en aquellos estudiantes que ejercían la docencia previo a la formación pedagógica. Asimismo, podría profundizarse en aquellas reflexiones narradas de los docentes en servicio graduados del profesorado, analizando las continuidades y rupturas respecto del dispositivo del diario de formación.

Antes de concluir el trabajo, resulta pertinente señalar que este es un estudio de caso cuyas conclusiones no han de ser tomadas como generalizaciones. El análisis se ha realizado en base a las experiencias y comentarios de un grupo reducido y voluntario de docentes graduados en las últimas cohortes del Profesorado Universitario de la Universidad de San Andrés. Además, vale aclarar que su trayecto formativo se ha visto modificado por la suspensión de clases presenciales debido a la pandemia por COVID-19. Por lo tanto, sería inadecuado sostener que lo analizado aplica a todos los graduados de estas cohortes del profesorado, o a todos los graduados en general.

Acompañar la tarea educativa de la reflexión sistemática sobre la práctica forma educadores que abordan el fenómeno educativo desde la complejidad, permitiéndose mirar una misma situación desde distintos ángulos. Esta tesis busca hacer extensivo el enfoque formativo de este tipo de profesorados, como es el de la Universidad de San Andrés, para formar docentes que investiguen sus contextos prácticos y, progresivamente, se aproximen al horizonte de la mejora educativa.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudo de Córscico, M. C. (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.
- Alliaud, Andrea (2011). "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, A. y Estanislao A. (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, C. (2012). "La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje", en *Educatio Siglo XXI*, [S.l.], 30(2), p. 383-402.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). Práctica reflexiva... Hilos que conforman una trama. En Anijovich, R., y Domingo, A. (Ed.), *Práctica Reflexiva: Escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional* (pp. 15-27). Aique: Buenos Aires.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2011). "La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, pp. 241-257.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2012). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios En Blanco*, 66(junio 2018), 37–39.
- Anijovich R. y Cappelletti, G. (2014). "El lugar de la práctica en la Formación Docente de Profesionales", en Anijovich, R. y Cappelletti, G. (coords.), *La práctica como eje de la formación docente*. Buenos Aires, Eudeba, pp. 13-26.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018a). Despertar la reflexión en la formación docente: Dispositivos efectivos. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*. 4(1), 24-35.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018b). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. (28), 75- 90.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2021). *Formar en Práctica Reflexiva*. Buenos Aires: Aique.
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., & Ángel-Uribe, I. (2013). Modelos de formación docente universitaria. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 344–357.

- Arendt, S. I. (2020). *Las reflexiones de los alumnos del Profesorado Universitario sobre sus prácticas de enseñanza*. (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Argyris, C. y Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Aristóteles (1999). *Ética a Nicómaco*. Madrid: CEPC. 7ª ed.
- Badia-Pujol, E. P. J. (2012). Ayudar al desarrollo profesional de los docentes: www.practicareflexiva.pro. *Magis*, 4(9), 757-764.
- Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación*. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education*. Buckinham: SRHE/Open University Press.
- Beech, J. (2017). Prólogo. En Anijovich, R. y Domingo Roget, A. (Ed.), *Práctica Reflexiva: Escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional* (pp. 7-10). Aique Educación.
- Bernstein, B (1974). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. En *Clase, código y control*. London, Routledge. (Traducción de Mario Díaz Villa).
- Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. Consultado el 4 de mayo de 2022 en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.
- Cerecero Medina, I. E. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 44-53. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3595>
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2010). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. 1ra edición. 3ra reimpresión. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Philadelphia: Falmer Press.
- De Vicente, P. (1998). “Vivir en comunión: Desde la práctica, como aplicación a la práctica como producción del conocimiento”, en A. Rodríguez, E. Sanz y M. V.

Sotomayor (coords.): *La formación de los maestros en la Unión Europea*. Madrid: Narcea.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.

Domingo Roget, A. (2008). *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo* (Tesis doctoral). Recuperado de http://www.practicareflexiva.pro/wpcontent/uploads/2011/04/Tesis_Angels_Domingo.pdf.

Domingo Roget, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publicia.

Domingo Roget, À., y Gómez Serés, M. V. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea Ediciones.

Domingo Roget, A. (2017). "La práctica reflexiva: nueva perspectiva para la formación permanente" en Anijovich, R., y Domingo, A. (Ed.), *Práctica Reflexiva: Escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional* (pp. 29-44). Aique: Buenos Aires.

Domingo Roget, Á. (2018). *La formación del docente y la práctica reflexiva. El aprendizaje experiencial en la profesión docente*. México: CINADE.

Domingo Roget, A. (2021). *La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente*. *Zona Próxima*, 34, 1–21.

Duro, E. (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, G. (2015). "La enseñanza en la formación para la práctica", en *Educación, Formación e Investigación*, 1(1), pp. 148-159.

Esteve, O. (2011). *Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: Herramienta para el desarrollo profesional como docente*. En U. R. Coordinador Bikandi (Ed.), *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. (Vol. III, págs. 29-48). Barcelona: Grão.

Esteve Ruescas, O., Melief, K., Alsina i Pastells, À., Tigchelaar, A., Korthagen, F. A. J., Rijswijk, M. V., ... y Domingo Roget, À. (2011). *Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 2010.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Facultad de Filosofía Universidad de Buenos Aires y Letras y Novedades Educativas. Buenos Aires.

Flores Vásquez, F. (2016). *Configuración de la práctica profesional desde el enfoque de la reflexividad* (Tesis de Doctorado). Recuperado de

<https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/06/TESIS-Dr.-FLores-2016.pdf>.

- Fosnot, C. (1989). *Enquiring teacher, Enquiring Learners: A Constructivist Approach to Teaching*. Nueva York: Teacher College Press.
- Giovannini, M. (2015). “Las prácticas simuladas en la formación docente de abogados”. Tesis de Maestría no publicada, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.
- Gómez Serés, M.V. (2011). *Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva*. Tesis doctoral no publicada, España, Universitat de Lleida.
- González Calvo, G., Barba, J. y Rodríguez Navarro, H. (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.
- Guzmán Ibarra, I., Marín Uribe, R., Zesati Pereyra, G. I., y Breach Velducea, R. M. (2012). Desarrollar y evaluar competencias docentes: estrategias para una práctica reflexiva. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 22–40. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.02>.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995), “Reflection in teacher education: Towards definition and implementation”, en *Teaching and Teacher Education*, N° 11, pp. 33-49.
- Husu, J., Toom, A. Y Patrikainen (2014). “Student teachers’ patterns of reflection in the context of teaching practice”. *European Journal of Teacher Education* 38(3):1-21 · December.
- INFoD (2007). Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial. Resolución N° 24/07. Ministerio de Educación de la Nación.
- Jarpa Azagra, M., Haas Prieto, V. y Collao Donoso, D. (2017). “Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales”, en *Estudios Pedagógicos*, 43(2), pp. 163-178.
- Jay, J.K., & Johnson, K.L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 19, 73–85.
- 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.
- Kvale, S. (1996). “The Interview Situation” en Kvale, S. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London, Sage Publications.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- LaBelle, J. (2017). “Ethical and Political implications of reflective practice among preservice teachers”, en *Reflective Practice*, 18(5), pp. 688-698.

- Larrivee, B. (2004, Junio). Assessing teachers' level of reflective practice as a tool for change. *Tercera Conferencia Internacional en Práctica Reflexiva*. Gloucester, UK.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice*. 9(3), 341-360.
- Leijen, Ä., Valtna, K., Leijen, D. A., & Pedaste, M. (2012). How to determine the quality of students' reflections?. *Studies in Higher Education*. 37(2), 203-217.
- Liston, D. P. y K. M Zeichner (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. Nueva York: Routledge.
- López-Vargas, B. y Basto-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291. [fecha de Consulta 23 de marzo de 2021]. ISSN: 0123-1294. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416998007>.
- Nocetti, A., & Medina, J. L. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39(15).
- Ornique, M. (2018). *Las reflexiones de los futuros docentes durante las prácticas simuladas: el caso de la formación pedagógica de abogados*. (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Padilla, C., & Madueño, M. (2019). Reflexión sobre la práctica docente: ruta de formación del profesor universitario chileno. *Revista Innova Educación*, 1(4), 422-437. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.002>.
- Pedroza, R. (2014). *La Investigación-Acción en la Práctica Educativa Reflexiva* (2a ed.). México: Colegio de Investigadores en Ciencias de la Educación.
- 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, P. (2001). "La formación de los docentes en el siglo XXI", *Revista de Tecnología educativa*, vol. 14, no 3, pp. 503-523.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Platón (2007). *Diálogos* (trad. Ma. Á. Durán, F. Lisi, J. Zaragoza y P. Gómez Cardó). Barcelona: Gredos.
- Resolución 328 de 2014 [Ministerio de Educación Nacional]. Profesorado Universitario para el Nivel Secundario y Superior de la Universidad de San Andrés. 31 de marzo de 2014.

- Reynal Freixas, T. (2018). *La práctica reflexiva en la formación docente argentina. Análisis de los diseños curriculares jurisdiccionales de profesorado de educación primaria vigentes al 2017. Provincia y Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Romero, M. (2019). *Luciérnagas en frascos*. Buenos Aires: Hojas del Sur.
- Rousseau, J. J. (2005) [1762]. *Emilio o De la educación*. (3ª ed.). Madrid: Alianza editorial.
- Samper Richard, A. (2017). *Los e-portafolios de aprendizaje como recurso para formar docentes reflexivos*, Tesis de Maestría no publicada, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Schön, D. (1987). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action* [El practicante reflexivo. Como piensan los profesionales en acción]. USA: Basic Books.
- 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, D. A., y Coll Salvador, C. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Semmoloni, Carolina (2018). “La narración en la formación inicial de docentes reflexivos”. Tesis de Maestría no publicada, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.
- Smith, E. (2011). “Teaching Critical Reflection”. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 211- 223.
- Souto, M. (1999). “Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica”, en M. Souto y otros (1999), *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación*. Homo Sapiens, Rosario.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XVI(16), 1–16.
- Souto, M. (2021). La formación en las prácticas. Sentidos, tensiones, alternativas. *Praxis Educativa*, 25(1), 1–16. Retrieved from <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/download/5552/pdf>.
- Stake, Robert (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid, Morata.
- Tarazona, M. J., Palomares Montero, D. y Soto González, M. J. (2018). “Las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo”, en

Sabariego Puig, M. (coord.), *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*, Valencia, Florida Universitaria, pp. 28-33.

Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 4(4), 37-45.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*. 6(3), 205–228.

Vicente, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente. Un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Universidad de Deusto.

White, E. (2020). *La práctica reflexiva en las residencias de la formación docente inicial: entramado de voces y sentidos* (Tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative Research Methods*, 359-386.



Universidad de
San Andrés

ANEXOS

Anexo 1: Diseño de la entrevista

Presentación de la investigación: trabajo de graduación dirigido por Rebeca Anijovich.
Participación anónima. Grabación de audio.

Presentación del entrevistado: formación inicial y docente. Empleos actuales. ¿Es un docente en ejercicio?

LECTURA DE UN CASO DE UNA SITUACIÓN DE CLASE

Lunes 7:58 AM. Jorge abre su computadora, Google Chrome y va a Meet. Tiene clase de Historia con sus estudiantes de 6to año del Secundario. Este año son 24. Están leyendo el tercer capítulo del libro Historia de la Argentina de Marcos Novaro (2016): “Arturo Illia: un gobierno moderado en la escena de la revolución” (p. 66).

8:02 AM y todavía ningún estudiante entró a la clase. Pasan cinco minutos más y aparece el primero. “Manuel, buen día. ¿Podrías mandar por Whatsapp al resto de tus compañeros para que se conecten? Estoy hace casi 10 minutos esperandolos y debemos comenzar a leer donde nos quedamos (...) Manuel, ¿estás ahí?”.

Se ilumina el cuadradito negro de Manuel cuando este enciende su micrófono: “Dale, profe, ya mando. Algunos estaban con mal wifi. Martina no se suma porque tiene psicóloga y Marcos, dentista”.

“Bueno, lo que pasa es que no nos va a alcanzar el tiempo. No sé si arrancar y grabar la clase o si esperar un poco más” - dice el docente. Decide esperar. Permanece muteado junto a Manuel en el Meet. ¿Les dejaría lectura de tarea, por haber perdido este tiempo de clase? Jorge entiende que su clase es la primerísima de la semana y también contempla que sus estudiantes están en época de exámenes; pero ya en un entrado octubre, no había tiempo que perder. Suficientes temas del programa había recortado a causa de la pandemia.

Para las 8:20 AM están 15 conectados. Jorge puede ver solamente a tres estudiantes. No sabe si pedir que enciendan sus cámaras, porque la última vez que lo hizo casi todos dijeron que tenían mala conectividad. Incluso, Mariela, tras escribir “yo también” por el chat, se había ido de la clase.

Jorge toma coraje y pregunta: “chicos, ¿les puedo pedir que prendan sus cámaras? No se puede dictar la clase así”. Juana la enciende. ¿Estaría tirada en su cama? Su

cuerpo aparece enterrado, solo mostrando su frente. Sin embargo, Jorge decide no hacer ningún comentario pues podría bien ahuyentarla.

Ya pueden comenzar. Abren el libro en la página 73, bajo el subtítulo “La lucha de ideas y el nuevo rol de la juventud”. Jorge dice: “¿Tienen sus lápices en mano? ¿Alguien con ganas de leer? ¿Bernardita? (silencio) ¿Estás ahí? ¿Juan Martín? (silencio) Bueno, Emilia, ¿podrías leer? Al menos a vos te veo el rostro”. Y suspira para sus adentros. “Son adolescentes, y adolescentes en pandemia”, piensa.

Por suerte, Emilia abre micrófono y comienza a leer.

PREGUNTAS A CONTINUACIÓN:

¿Qué puede aportar la práctica reflexiva para pensar esta situación de clase?

¿Qué sería para vos reflexionar sobre esta situación de enseñanza?

¿Qué harías si te pasara esto? ¿Qué preguntas te formularías?

¿Viviste una situación de este estilo alguna vez? ¿Qué hiciste? ¿Cómo la trabajaste? Que cuenten esa experiencia y qué hicieron.

¿Por qué decidiste formarte como docente? ¿Qué aprendiste en este trayecto formativo?

¿Por qué elegiste este profesorado?

¿Cómo recordás tu experiencia en ARPE? ¿Qué fue esa materia para vos?

¿Cómo te formaron en práctica reflexiva en el Profesorado? ¿Qué huellas identificas en tu trayecto formativo como relevantes para aprender sobre práctica reflexiva? ¿Qué actividades, dispositivos, abordajes te permitieron esto?

¿Cómo reflexionás sobre tu práctica docente? ¿En qué tiempos y espacios? ¿Solo o con colegas? ¿De qué dispositivos o estrategias te valés para reflexionar sobre tu práctica?

¿Cómo los/las desarrollaste?