



Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Maestría en Educación

Tesis de Maestría

***La práctica reflexiva en la formación docente: el caso del
Instituto de Formación Docente N° 134, 'Abraham Lincoln'***

Autora: María González Llamazares

Directora: Rebeca Anijovich

Co-directora: Graciela Cappelletti

Buenos Aires, Diciembre 2021



Universidad de
San Andrés

ESCUELA DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION

Tesis de Maestría

La práctica reflexiva en la formación docente: el caso del
Instituto de Formación Docente N° 134, 'Abraham Lincoln'

María González Llamazares

Directora: Rebeca Anijovich

Co-directora: Graciela Cappelletti

Buenos Aires, Diciembre 2021

Dedicatoria

A mis nietos, los que están y los que vendrán, porque son el futuro y le dan sentido a mi pasión por intentar aportar un granito de arena para mejorar la calidad de la Educación.



Universidad de
San Andrés

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de San Andrés por haber abierto sus puertas y permitirme cursar la Maestría.

A mi directora, Rebeca Anijovich y mi co-directora, Graciela Cappelletti, por el acompañamiento, la escucha, sus invalorable sugerencias y orientaciones, y haber confiado en mí.

A nuestra directora de la Maestría, Ángela Aisenstein, por la paciencia y por apoyarme para que siempre siga adelante.

A todos los profesores y profesoras de la Maestría por abrirme la mirada, enseñarme a valorar las diferencias y a desarrollar mi profesión a pesar de los cambios y la incertidumbre.

A mis compañeros y compañeras de la Cohorte 2016-2017, con quienes recorrimos el camino juntos y generamos un vínculo invaluable, de quienes me llevo los mejores recuerdos y grandes amigas y amigos.

Al equipo directivo del ISFDyT N°134, “Abraham Lincoln” por abrirme las puertas de la institución y permitirme desarrollar mi investigación dentro del claustro de profesores.

A los nueve profesores de práctica del ISFDyT N°34, “Abraham Lincoln”, que tan generosamente se prestaron a realizar las entrevistas y facilitar los documentos para analizar.

Por último, a mi familia, que me acompañó, sostuvo y alentó durante tanto tiempo, gracias María por el soporte técnico y muy especialmente a mi marido que día a día estuvo siempre...

A todos, mi humilde agradecimiento.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
 CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO.....	 8
1.1. ¿Qué es la práctica reflexiva? Aportes de referentes de la práctica reflexiva.....	8
1.1.1 ¿Qué es el habitus reflexivo?.....	22
1.2. El Espacio de Formación de la Práctica Docente como campo privilegiado para formar docentes reflexivos.....	25
1.3. La relación entre teoría y práctica en el Espacio de la Práctica Docente.....	30
1.4. Formar para una práctica reflexiva: el rol del profesor de práctica.....	32
1.5. Dispositivos y estrategias que promueven la reflexión.....	38
 CAPÍTULO 2: EL ESTADO DE CONOCIMIENTO SOBRE LOS DISPOSITIVOS Y ESTRATEGIAS DE REFLEXIÓN.....	 47
2.1. Dispositivos y Estrategias de reflexión en el marco del Espacio de la Práctica Docente.....	47
2.2. La observación como estrategia transversal de formación en las prácticas docentes.....	48
2.3. Las narrativas como dispositivos de reflexión en el espacio de la Práctica Docente.....	53
2.3.1. La reflexión a través del relato autobiográfico.....	58
2.3.2. Los diarios de formación como dispositivo de reflexión.....	62
2.4. El análisis sobre incidentes críticos.....	67
2.5. Las narrativas de interacción.	71
2.5.1. La simulación como estrategia didáctica y práctica reflexiva.....	71
2.5.2. Los grupos de reflexión y tutorías.....	76
2.6. La evaluación de las prácticas como dispositivo de reflexión.....	79
2.6.1. La retroalimentación o feedback formativo.....	84
2.6.2 El Portafolios como instrumento de evaluación formativa.....	87
 CAPÍTULO 3: EL ENCUADRE METODOLOGICO Y ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN.....	 90

3.1 El estudio de un caso.....	90
3.2 Estrategia de investigación.....	93
3.3 El proceso de entrevistas semi estructuradas.....	94

CAPÍTULO 4: SENTIDOS, COMPRENSIONES E INTERPRETACIONES.

Análisis de las entrevistas sobre los dispositivos y estrategias de reflexión que se ponen en juego dentro del espacio de la práctica docente.....97

4.1. Análisis de los datos: la gestión de los dispositivos y estrategias de reflexión....98

CONCLUSIONES FINALES

Un entramado de voces y un camino a seguir.....	121
1. La promoción de la práctica reflexiva en los docentes iniciales.....	121
2. La evaluación formativa como promotor de la práctica reflexiva.....	128
3. Nuevas preguntas que surgen después del trabajo.....	130
4. Consideraciones Finales.....	131
Referencias Bibliográficas.....	135

ANEXOS.....	146
Anexo 1 Guía de preguntas de las entrevistas.....	146
Anexo 2 Collaborative protocols (Protocolos colaborativos).....	148
Anexo 3 Modelo del uso del portfolio de Smith y Tillema (2003).....	151
Anexo 4 Guía para el acompañamiento del alumno practicante en el aula.....	152
Anexo 5 Rúbrica.....	153
Anexo 6 Retroalimentación.....	155
Anexo 7 Guía de observación.....	156
Anexo 8 Rúbrica del practicante.....	157
Anexo 9 Rúbrica de autoevaluación.....	159
Anexo 10 Protocolo de la escalera de retroalimentación.....	161
Anexo 11 Autorretrato Literario.....	162

INTRODUCCION

La presente investigación estudia las propuestas de formación que reciben los futuros docentes en los profesorados de un Instituto de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires, a partir de las iniciativas de sus formadores para promover docentes reflexivos. Nos hemos centrado en los profesores del Campo de la Práctica Docente de diferentes carreras, y en cómo y de qué manera promueven la reflexión en los docentes iniciales. Este estudio profundiza en la línea de la Práctica Reflexiva que se presenta como una metodología formativa que le permitirá a los futuros profesionales profundizar la calidad de su proceso educativo y promover un aprendizaje adecuado a su formación para responder a los desafíos actuales del siglo XXI.

La formación docente de las nuevas generaciones necesita responder a las necesidades actuales. Es uno de los retos de la sociedad contemporánea que se encuentra en un mundo marcado por la incertidumbre, la volatilidad, la complejidad. En estos tiempos de cambios y transformaciones profundas, la educación no ha quedado al margen y la formación docente inicial es parte ello. La calidad de la formación disciplinaria, pedagógica y didáctica de los docentes se convierte en un factor que determina el impacto real que tienen sus acciones sobre los aprendizajes de los alumnos. (Camilloni, en Anijovich *et al.*, 2019). Coincidimos con Perrenoud (2007) que una práctica reflexiva no es suficiente, pero es una de las condiciones necesarias para enfrentar a la complejidad. Los futuros enseñantes necesitan prepararse para “asumir la complejidad del oficio” (Perrenoud, 2001:179).

Ya no es suficiente asistir a cursos, presentar informes y hacer evaluaciones para la formación de los docentes. Es necesario darse el tiempo para reflexionar e indagar, imaginar, crear, pensar y repensar las cuestiones pedagógicas que nos preocupan (Suárez, Metzdorff, 2018).

Generar las condiciones para la formación de docentes reflexivos significa también reconocer que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada, no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo, sino también del análisis de las prácticas de enseñanza (Anijovich, Cappelletti, 2018:25).

Ante esta situación se busca formar docentes competentes y reflexivos; sujetos críticos, autónomos y responsables con capacidad de analizar y comprender su experiencia y la realidad que los rodea. Dentro del proceso de formación inicial, el Espacio de las Prácticas Docentes se constituye en el eje central donde confluyen los saberes teóricos que se adquieren en los demás espacios curriculares, y se integran a la experiencia de las prácticas en la realidad del aula. Este espacio no solo contribuye a la formación académica y profesional, sino que pone al sujeto, futuro enseñante, en el centro de su propia formación.

Reconocemos el potencial formativo de este campo, el de las prácticas profesionales, como propicio para el desarrollo de las competencias específicas de los docentes; responsable del desarrollo de las capacidades y habilidades en las distintas dimensiones por medio del análisis, la reflexión y la experimentación práctica en contexto en una permanente articulación entre la acción y el conocimiento. La profesión docente necesita, “[...] un permanente ensamblaje y profunda articulación entre acción y conocimiento, entre práctica y teoría” (Domingo, 2013:10).

La formación inicial de docentes reflexivos implica formar enseñantes que sean capaces de reflexionar sobre lo que quieren hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre su resultado. Al respecto, “el concepto del maestro como profesional reflexivo reconoce la riqueza de la maestría que encierran las prácticas de los buenos profesores” (Zeichner, 2012). Este proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente tiene como punto de partida la reflexión sobre la propia experiencia. Por ello, la reflexión sobre la práctica utilizada como estrategia de formación se ubica en un lugar intermedio entre la teoría y la práctica, la formación y el ejercicio de la profesión (Beech, 2017).

Tomamos en cuenta que la reflexión es opaca, no visible. Sin embargo se hace visible y se logra “poner en palabras y traducir las ideas” (Anijovich *et al.*, 2009:47), y hacerla surgir a partir de la aplicación de dispositivos. En consecuencia, y asumiendo la complejidad de estas cuestiones, coincidimos con Anijovich *et al.* que la reflexión:

[...] es un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente, y constituirse como práctica; es individual, y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional, social y político (2009:47).

Por tanto, preparar al futuro docente a reflexionar sobre su práctica, a centrarse en determinadas temáticas, a establecer modelos ejerciendo la capacidad de observación, de análisis y de metacognición de una manera sistematizada, lleva su tiempo. Es un proceso

largo y no siempre se logra en los cuatro años del profesorado. Pero se sientan las bases para seguir construyendo en la experiencia en el aula y en capacitaciones futuras. A partir de la formación inicial se trata de proporcionar actitudes, movilizar el habitus, saber hacer en el método y en las posturas reflexivas; como así también, crear lugares para el análisis de la práctica, en una combinación de las aportaciones y de reflexión sobre la forma como se piensa, se decide, se comunica y reacciona en una clase (Perrenoud, 2007).

Atendiendo a estas consideraciones, decidimos enfocar nuestra investigación en las propuestas de los formadores del Espacio de la Práctica Docente, de carreras seleccionadas, en un Instituto de Formación Docente del interior de la provincia de Buenos Aires, como mencionamos anteriormente. Analizamos los dispositivos y estrategias utilizados por los profesores de prácticas para favorecer la práctica reflexiva de los futuros docentes en formación. Pusimos nuestra mirada en los profesores formadores y su rol de mediadores en la relación dialéctica entre teoría y práctica y la reflexión brindando las condiciones para sentar las bases de un habitus reflexivo a través de dispositivos y estrategias pedagógicas.

En este sentido, Zeichner, menciona la importancia del compromiso de los formadores de maestros iniciales:

Con el concepto de enseñanza reflexiva, surge el compromiso de los formadores profesores para ayudar a los futuros maestros a que, durante su preparación inicial, interioricen la disposición y la habilidad para estudiar su ejercicio docente y para perfeccionarse en el transcurso del tiempo, y se comprometan a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional (2012:2).

Por lo tanto, la tarea de formación del formador de futuros enseñantes es colaborar a través de las mediaciones a que el otro, el practicante, se desarrolle trabajando sobre sí mismo (Souto, 2016).

Asimismo, Ferry, G. (1990) se refiere a una idea de formación comprendida desde lo personal y lo profesional, reconociendo las trayectorias y las experiencias de los futuros docentes iniciales para promover una formación que tenga como eje central el desarrollo de disposiciones y la construcción de capacidades. Este es un recorrido que se va construyendo a través de dispositivos y estrategias que se combinan con la intención de favorecer los aprendizajes (Camilloni, 2019) y promover la reflexión de la propia experiencia en y sobre la acción. De acuerdo a lo expresado un dispositivo de formación 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 (Anijovich *et al.*, 2009:37).

Al respecto, en este estudio profundizamos en el uso de estrategias que favorecen una práctica reflexiva. “La estrategia trabaja sobre lo posible, lo cambiante, lo aleatorio, donde las opciones frente a los múltiples escenarios van determinando el camino” (Souto, 1999). La estrategia no es lineal, no es una acción preestablecida, sino que propone y trabaja el pensamiento desde diferentes alternativas posibles de una situación de formación que se piensa, se combina, se modifica y se concreta como una táctica. Los docentes formadores como mediadores y acompañantes del proceso de formación disponen de diferentes situaciones y estrategias para que el practicante futuro docente atraviese los dispositivos provocando una transformación en él o ella, “... dando lugar a lo nuevo, a crear, a generar, a cambiar y provocar acciones” (Souto, 1999).

Teniendo en cuenta estas afirmaciones, la hipótesis que guió nuestro trabajo es la siguiente: Para lograr una transformación, el desarrollo de un habitus reflexivo en los futuros enseñantes, se necesita entre otros, profesores formadores que propicien espacios de reflexión y brinden las condiciones para favorecer una práctica reflexiva a partir diferentes dispositivos y actividades en el Trayecto de las Prácticas.

El supuesto que guía la presente investigación es que al incluir instancias sistemáticas a partir de dispositivos y estrategias de reflexión en la formación de los docentes iniciales en el Campo de la Práctica Docente, con una fuerte articulación entre teoría y práctica, se favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas promoviendo así la reflexión y el interés por analizar y evaluar sus propias prácticas para construir conocimiento. De esta manera, se irán modificando sus creencias, prejuicios, valores; en definitiva, su manera de pensar. Asimismo, esto posibilita que los futuros enseñantes en formación vayan internalizando su propia identidad como docente reflexivo.

Por otra parte, con respecto al lugar donde se llevó a cabo la investigación, se seleccionó un Instituto Superior de Formación Docente que se encuentra en la ciudad de Lincoln, al noroeste de la provincia de Buenos Aires donde viví con mi familia durante muchos años. El Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°134, forma parte de la Unidad Académica de la Escuela Normal Superior “Abraham Lincoln”, una de las

más prestigiosas de la región educativa XIV¹, por su trayectoria en la formación de maestros y profesores de educación secundaria. Fue fundada en 1910 como Escuela Normal Superior “Abraham Lincoln”. Este profesorado tiene una larga y reconocida trayectoria en la formación docente y en la aplicación de innovaciones educativas. Por esta razón se decidió realizar el relevamiento de datos con los formadores de varios de los profesorados en el Espacio de la Práctica Docente, eje central de la formación docente inicial.

Además, la pregunta de esta investigación es ¿Cómo se fomentan y gestionan espacios de práctica reflexiva en los futuros docentes iniciales a partir de los dispositivos y estrategias en el Espacio de la práctica docente del Profesorado? Desde un enfoque metacognitivo, se investigó cómo se favorece la conciencia de los propios procesos de aprendizaje de los futuros docentes y la inclusión de habilidades y rutinas de pensamiento (Anijovich, 2015) En otras palabras, ¿cómo se favorece el “habitus reflexivo”, que analiza Perrenoud (2010), para lograr docentes reflexivos?

Para concluir, este trabajo es una investigación cualitativa de un estudio de caso único que se propone como objetivo general:

- Analizar la propuesta de formación docente de los profesores del Espacio de la Práctica Docente del Instituto Superior de Formación Docente "Abraham Lincoln" N°134 de la ciudad de Lincoln, provincia de Buenos Aires, y su vínculo con el paradigma de práctica reflexiva.

Asimismo, se definen como objetivos específicos:

- Identificar los dispositivos puestos en juego por los formadores del profesorado seleccionados, para promover una práctica reflexiva en los futuros enseñantes.
- Caracterizar las estrategias, actividades e instrumentos de evaluación utilizadas por los formadores y el modo en el que promueven la reflexión de los futuros docentes.

Se propone indagar la particularidad y la complejidad de un caso singular: la promoción de instancias de reflexión sistematizada a partir de dispositivos, estrategias y actividades

¹ Abarca los distritos de Lincoln, Junín, Chacabuco, Gral. Pinto, Florentino Ameghino, Gral. Viamonte, Gral. Arenales y L.N. Alem.

propuestas por los formadores y las formadoras a los futuros docentes de los profesorados.

Siguiendo a Stake (2007), en un estudio de caso se toma un caso particular y se intenta conocerlo bien para comprobar qué se está haciendo, para estudiarlo en profundidad. Por lo general se arriba a una comprensión más precisa del caso. El propósito del estudio de este caso es la particularidad y la comprensión. Nos proponemos llegar a conocer y a comprender qué se promueve y de qué manera.

Este trabajo de Tesis se desarrolla a través de los siguientes capítulos: Una introducción con la presentación del problema, el objetivo general y una breve justificación de su relevancia.

En el primer capítulo se desarrolla el marco teórico en el que se encuadra esta investigación. Se abordan los conceptos de la práctica reflexiva y la reflexión desde las diferentes miradas de los autores. Asimismo se recuperan las teorías que desarrollan los referentes de la práctica reflexiva; y un apartado donde se describe y se profundiza el concepto 'habitus reflexivo' de Perrenoud. Examinamos también, la formación de docentes reflexivos y el espacio de la Práctica Docente como eje integrador de la teoría y práctica. Para cerrar el capítulo, recuperamos la mirada de diferentes autores sobre el rol del profesor de la práctica como guía y promotor de docentes reflexivos y la definición de dispositivos y estrategias de reflexión

En un segundo capítulo recopilamos un estado del arte de las investigaciones y teorías que anteceden y son referencia para esta investigación sobre los dispositivos y estrategias de reflexión que se utilizan para promover una práctica reflexiva en el Campo de la Práctica Docente.

En el tercer capítulo, luego de una breve presentación del profesorado y el perfil de los profesores de práctica participantes, realizamos una descripción de la estrategia metodológica utilizada, las entrevistas y documentos como instrumentos de recolección de datos, y las dimensiones y categorías de análisis.

En el cuarto capítulo, nos centramos en el análisis de los datos y hallazgos recogidos de las entrevistas y de los documentos recopilados contrastando con el marco teórico y el estado del arte presentados.

En el quinto capítulo, presentamos las reflexiones, conclusiones y consideraciones finales del trabajo, como así también, abrimos caminos hacia nuevas investigaciones que se desprenden de este estudio.



Universidad de
San Andrés

CAPITULO 1

MARCO TEÓRICO

LA PRÁCTICA REFLEXIVA

En este capítulo realizaremos un recorte y selección de las teorías y conceptualizaciones que guiarán nuestro estudio en base a los conceptos que se encuadran en el marco teórico. Se intenta profundizar en las teorías sobre la práctica reflexiva dando sustento y desarrollando los conceptos que guían nuestra investigación. Así también nos enfocamos en la práctica reflexiva y la formación docente inicial, específicamente dentro de ese trayecto, en el Espacio de la Práctica Docente Inicial, en el cual los formadores o profesores de práctica guían la formación de practicantes reflexivos.

Al respecto, hemos podido identificar los siguientes conceptos que se encuadran en el marco teórico y que guiarán nuestra investigación: práctica reflexiva, habitus reflexivo, reflexión en la acción y sobre la acción, Espacio de la Práctica Docente como integrador de la teoría y práctica, formador de formadores, profesor de práctica. A continuación intentaremos aproximarnos a una conceptualización de la práctica reflexiva a partir de los aportes de autores e investigadores.

1.1 ¿Que es la práctica reflexiva? Una aproximación al concepto.

En los últimos años, se coincide desde distintos ámbitos con una mirada crítica hacia las insuficiencias de la formación docente frente a las transformaciones y los cambios de este mundo globalizado, un cambio de paradigma y la nueva función social del enseñante. Ante esta crisis en la formación docente, la urgencia para preparar a los docentes con un nuevo rol y desarrollar nuevas competencias para brindar una educación de calidad en un mundo complejo, de constante cambio, la práctica reflexiva se presenta como una propuesta formativa de mejora para los docentes y sus prácticas. A la vez, se convierte en “fuerza de transformación de la realidad en la que vivimos” (Zabalza, 2014). Por consiguiente, la práctica reflexiva se convierte en un aspecto básico de la formación docente inicial; condición necesaria, inherente al rol docente y sus prácticas (Schön, 1991; Perrenoud, 2004). Los futuros enseñantes que sean iniciados en ella durante el trayecto de formación inicial, podrán desempeñarse como docentes que aprenden reflexionando sobre su experiencia personal y profesional.

Por tanto, nos preguntamos ¿qué es una “práctica reflexiva”?, ¿a qué nos referimos cuando decimos “reflexionar”?, ¿qué características tiene que presentar una práctica pedagógica para promover reflexiones que den lugar a un aprendizaje profundo y significativo que implique la promoción de “docentes reflexivos”? Además, ¿Qué tipos de experiencias se tienen que fomentar en los futuros enseñantes para que se sienten las bases de un hábitus reflexivo? Al respecto, el rol del formador de los futuros enseñantes cambia del modelo tradicional al de mediador del saber, observador, organizador del trabajo (Ferry, 2016); en otras palabras, acompaña, guía, colabora con los futuros maestros durante su preparación inicial y luego en su formación continua, para que interioricen la disposición reflexiva, la habilidad de su ejercicio docente y el desarrollo de su identidad profesional.

El concepto de práctica reflexiva nos remite a dos procesos mentales, como son la acción y la reflexión. Para comprender el concepto reflexión, se observa en el significado figurado del verbo reflexionar la siguiente definición: “Considerar nueva y detenidamente una cosa”. Además, el significado de su primera acepción, que se origina en el verbo reflejar es: “Hacer retroceder o cambiar de dirección la luz [...] mediante el choque con una superficie adecuada como un espejo.” (Diccionario Ideológico de la Lengua Española de Julio Casares (1982) citado en Perrenoud, 2007:29). De esta manera, además de rever, repensar, analizar la práctica docente a la luz de teorías explícitas e implícitas y de saberes teóricos y prácticos, también implica un cambio de dirección para producir una adecuación, con el objetivo de lograr una mejora de resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

Sobre estas consideraciones, Ferry (2004) nos dice,

Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer..., eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo [...] La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación (:57).

Asimismo, Miguel Angel Zabalza, en la reseña que hace del libro “La Práctica Reflexiva. Bases, Modelos e Instrumentos” de Domingo Roget, A. y Gómez Serés, V. (2014) se refiere a lo que es reflexionar:

Reflexionar [...] es analizar nuestra experiencia a la luz de las evidencias recogidas y, después, valorarlas mediante el contraste con referentes pertinentes (la experiencia de otros, los avances del conocimiento, la literatura especializada, etc.) La reflexión nos debe ayudar a entender

lo que hacemos (a verlo en perspectiva). De ahí que suele exigir momentos de salida de la acción, de descentramiento de uno mismo para convertir lo que somos, lo que pensamos y lo que hacemos en objeto de nuestro propio análisis y valoración. La reflexión genera un bucle de feedback autosuministrado que nos permite aprender y progresar. Se trata de usar la experiencia para convertirla en un recurso para el propio crecimiento. Por eso la reflexión no solamente acaba mejorando lo que hacemos, sino lo que somos; supone un crecimiento de la autoconciencia y de la sensibilidad por la propia experiencia y sus consecuencias. [...] la reflexión puede convertir nuestra práctica en praxis, en fuerza de transformación de la realidad en la que vivimos. Ésa es una de las consecuencias más ricas y potentes de la reflexión (:456).

De este modo, podemos afirmar que la práctica reflexiva consiste en sacar a la luz, criticar, examinar y perfeccionar conocimientos tácitos, creencias, valores, ideas. Al respecto, el campo de la formación docente “es un decir/hacer” (Anijovich *et al.*, 2009), por lo tanto, y dentro del marco de nuestra investigación, implica la exploración de las experiencias por parte de los futuros docentes con el objetivo de alcanzar nuevas comprensiones y apreciaciones.

En este sentido, la práctica reflexiva es poner en el tapete a las teorías de la práctica del maestro, para el análisis y la discusión crítica; someterlas al examen propio y a la de los compañeros, practicantes o docentes en ejercicio (Zeichner, 1982). Esta discusión pública de los grupos permite el futuro desarrollo de la profesión y que la enseñanza se ponga en manos de los docentes desempeñando un papel activo, definiendo objetivos y fines de su trabajo. De esta manera, contribuye a la constitución de una base sistematizada de conocimientos sobre la enseñanza que puede enriquecer las propuestas pedagógicas.

Asimismo, muchos son los autores que coinciden y demuestran cómo la práctica reflexiva favorece la formación de docentes autónomos y colabora para el logro de una enseñanza de calidad. (Liston y Zeichner, 1996; Perrenoud, 2004; Smith, 2011; Domingo Roget, Gómez Serés, 2014; Anijovich y Cappelletti, 2014; Souto, 2016; Cerecero Medina, 2017). En palabras de Perrenoud (2004) la práctica reflexiva es condición necesaria para hacer frente a la complejidad. Se convierte en un proceso necesario, para lograr una formación inicial y continua acorde, y por consiguiente, para la transformación y mejora de la educación. Por esta razón y considerando a la práctica reflexiva como una de las herramientas valiosas para la formación de docentes reflexivos se debe promover en el transcurso del trayecto de formación para ir sentando las bases del habitus docente reflexivo.

A continuación, se presentan algunas definiciones que se refieren al concepto de práctica reflexiva y sus características a partir de diferentes autores que han estudiado y profundizado en el tema.

La práctica reflexiva, como su propio nombre indica, es una práctica cuyo dominio se adquiere *mediante la práctica*. Sin duda, es importante explicitarla y suscitar la adhesión a esta forma particular de practicante. No obstante, el paso decisivo solo se franquea cuando la reflexión se convierte en un componente duradero del habitus (Perrenoud, 2007:61).

En efecto, en el Espacio de la práctica docente, eje de la formación, en donde se integran la teoría y la práctica, se va internalizando el habitus reflexivo, a través de la experiencia. Al respecto, Perrenoud especifica lo significativo de desarrollar una práctica reflexiva:

Desarrollar la práctica reflexiva representa adoptar un *habitus* que permitirá una intervención más rápida, más concreta o más segura; un refuerzo de la imagen de uno mismo como profesional reflexivo en proceso de evolución; y un saber integrado que permitirá comprender y dominar otros problemas profesionales (2007: 49).

Así podemos constatar que la práctica reflexiva implica un habitus, que se va incorporando a lo largo de la formación y luego en el ejercicio del oficio de enseñar. Más adelante, abordaremos el tema del habitus reflexivo.

Otra de las definiciones sobre la Práctica Reflexiva es la que Ángels Domingo Roget hace en referencia a una metodología formativa, destacando a la experiencia personal y profesional:

La Práctica Reflexiva es una metodología de formación en que los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea docente. (2008:263).

Además, la autora diferencia la reflexión de la práctica reflexiva. Distingue a la reflexión como innata de la condición humana, en tanto la práctica reflexiva necesita ser aprendida, tener una intencionalidad y constituirse en una práctica metódica, sistemática y premeditada. Ella afirma que la reflexión se compone de una facultad de la mente cuya operación permite el conocimiento de la propia persona y sus acciones; y a su vez analizar lo que recibimos mediante los sentidos y percepciones en el transcurso de nuestra vida. Concluye, que la reflexión es el proceso de estructuración de estas diferentes percepciones que uno tiene en ocasiones, característica de la acción humana.

Por su parte, para Elliot, la práctica reflexiva (citado en Sanjurjo, 2009), es un proceso dialéctico que genera una práctica a partir de la teoría y de la teoría a partir de la práctica. El autor afirma que a partir de la teoría crítica se produce el cambio de

pensamiento y del conocimiento individual de los docentes, además del compromiso con los problemas sociales que requieren de una intervención para su transformación.

Dentro de este marco, para Barnett (1992; citado en Brockbank, A. y McGill, 2002), la práctica reflexiva es un medio por el que se puede estimular a los estudiantes (en este caso, a los futuros enseñantes),

[...]para que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos en relación con *todo* lo que piensen y hagan [...] es un procedimiento reflexivo en el que el alumno/alumna se interroga sobre sus pensamientos o acciones. El resultado deseado del aprendizaje de *cada uno* de los estudiantes es el del profesional reflexivo (:198).

Asimismo, Brockbank y McGill en su texto, “Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior” (2002) definen a la práctica reflexiva como uno de los medios para reforzar la calidad del proceso educativo y promover un aprendizaje adecuado para la enseñanza superior. Definen a la reflexión en dos sentidos: como un proceso que tiene en cuenta a la experiencia y en el otro, se tiene en cuenta a la creación y significación.

Otra autora contemporánea, Ingrid Cerecero Medina (2018) coincide con estas ideas indicando que no se trata de una reflexión aislada sino que la práctica reflexiva es un proceso continuo de reflexiones intencionales y destaca la importancia de llevarlas a cabo sistemáticamente. Para la investigadora, la práctica reflexiva tiene como propósito la comprensión y el progreso del profesional que la utiliza. Se busca que los docentes, a través de esta metodología logren resignificar su práctica, que ellos mismos descubran e investiguen, manteniendo una constante exploración de elementos y hallazgos a favor de una mejora personal y profesional permanente. En otras palabras, define a la reflexión como un proceso complejo que necesita cuestionar y cuestionarse en búsqueda del significado de un hecho, analizar y comprender al propio sujeto u otros, a un objeto o una situación. Sugiere dejar de lado los prejuicios para emitir juicios lo más objetivos posible, que habilite al sujeto a observar, analizar y sintetizar las experiencias y los conocimientos previos y actuales con el fin de comprender, resolver, resignificar, transformar o proyectar los resultados en un hecho similar futuro (Cerecero, I., 2019).

Por otra parte, podemos constatar que la práctica reflexiva es un proceso que es parte del aprendizaje profesional, que implica una reflexión efectiva y el desarrollo de la metacognición para adquirir una mayor conciencia del propio accionar. Esto implica una toma de decisiones para lograr las metas propuestas que generan cambios en una práctica inmediata o a futuro. Entre los autores que definen la práctica reflexiva como un

procedimiento de formación, encontramos a Barnett (1992), quien la explica como un método para,

[...] estimular a los estudiantes a que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de emprender un diálogo crítico con ellos mismos en relación con *todo* lo que piensan y hagan [...] es un procedimiento reflexivo en el que el alumno/a se interroga sobre sus pensamientos y acciones (: 198).

La definición de Barnett, puede ser aplicable a los futuros profesores o docentes en su formación inicial ya que tienen esa doble identidad de alumnos-futuros docentes. Como complemento, se pueden tomar en cuenta otros elementos en el diálogo crítico mencionado, tales como la teoría, las experiencias previas del practicante o docente, sus conocimientos, y el contexto en que se encuentra (Cerecero, 2018). Los futuros docentes iniciales pueden comenzar un proceso reflexivo a partir de la revisión de teorías y la observación de sus prácticas.

Asimismo, según Domingo (2013), una limitación que presenta la práctica reflexiva es el compromiso ineludible que se exige del estudiante. Esta metodología centra la responsabilidad del aprendizaje casi en exclusividad, en el estudiante ya que se le exige ser un practicante activo, implicado y comprometido en su formación reflexiva. Por lo tanto, el riesgo que se corre es que los practicantes no muestren dichas condiciones o se muestren reticentes a introducirse en los procesos reflexivos propuestos por los formadores, por considerarlos abstractos, extraños o arduos. La reflexión no se puede imponer ya que es una actividad mental que necesita de la libertad del practicante para que logre involucrarse en la misma.

Seguidamente, nos referimos a otros referentes que estudiaron y analizaron cómo funciona el pensamiento reflexivo y en consecuencia se han convertido en hitos para la pedagogía y la educación institucionalizada. Primeramente, desde fines del siglo XIX, John Dewey (1859-1952), quien continúa estando vigente hasta hoy, influenciando la enseñanza y la gestión. Profundiza en la práctica y la ciencia educativa. Toda su teoría defiende un enfoque pragmático de la educación. Su propuesta educativa está basada en el concepto de ‘aprender haciendo’ (“*learning by doing*”).

Según su tesis, Dewey (1933) distingue el concepto de reflexión del pensamiento aleatorio durante la acción rutinaria y lo define, en sentido amplio, como un pensamiento activo, persistente y cuidado de creencias o formas de conocimiento. Además, toma en cuenta a la reflexión basada en la acción como acción inteligente, cuyas justificaciones y

consecuencias se consideran como opuestas a la acción impulsiva y ciega. Dewey enfatiza el sentido de asombro, de inquietud o malestar por un problema y la búsqueda intencional y razonada de una solución. Afirma que el pensamiento reflexivo comienza con la incertidumbre y es guiado por las concepciones personales hacia una meta u objetivo; el desarrollo de la reflexión involucra la adquisición de ciertas actitudes como, por ejemplo, una mente abierta y habilidades de pensamiento como razonamiento y pensamiento ordenado.

Dewey (1989) estudia el pensamiento reflexivo y lo define como el “discernimiento” entre lo que uno trata de hacer y las consecuencias de ello. El autor determina que la acción reflexiva es una operación que implica el análisis sistemático y prudente de las creencias de cada uno o de la práctica basada en las razones que la sostienen y en sus resultados. Destaca la importancia de la reflexión en la formación. Asimismo, al diferenciar el pensamiento rutinario del pensamiento reflexivo, demuestra cómo se promueve y cuál es su consecuencia. Este tipo de reflexión se origina con una duda, un dilema, un problema, un interrogante, y por ello impulsa a la investigación para lograr conocer la verdad, la realidad.

[...] el pensamiento reflexivo, a diferencia de otras operaciones a las que se aplica la denominación de pensamiento, implica: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad (Dewey, 1989:13).

Por consiguiente, implica una representación activa de la realidad; un proceso que supone un volver a mirar, revisar, repensar experiencias; tomar decisiones y acciones donde subyacen valores y creencias; considerando sus consecuencias e implicancias, explorando las posibles alternativas y replanteando anteriores perspectivas (Sumsion J., Fleet A., 1996); con el objetivo de lograr una comprensión más profunda y, en consecuencia, resulta en la mejora de la práctica profesional.

Para el autor, la reflexión es un proceso cognitivo que trata de secuencias interconectadas de ideas, teniendo en cuenta las creencias y el conocimiento subyacente del sujeto. Cuando esta secuencia ordenada de ideas se encamina hacia una conclusión que contiene la capacidad de conseguir que una idea sea digna de confianza, de creer en ella, es en ese momento que se constituye en reflexión por sí misma.

Desde esta visión, se concluye la importancia de los procesos de reflexión tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Para ello, es necesario formar docentes atentos a lo

que los rodea, a sus alumnos y todo lo que suceda fuera del aula; que tengan la capacidad de introspección, de empatía, que logren conocer las necesidades e intereses de sus estudiantes y que les brinden las condiciones para que ellos mismos vayan construyendo sus conocimientos; docentes que sean capaces de integrar la teoría con la práctica, que sean críticos reflexivos de sus propios procesos, y así convertirse en líderes de sus grupos de alumnos. Por último, Dewey destaca los beneficios que se obtienen al formar a un docente que pueda pensar sobre lo que hace con juicio propio con efectos a largo plazo.

Por todo lo expresado, desde la teoría de Dewey, podemos constatar que la práctica reflexiva va más allá de una reflexión aislada; constituye una práctica o proceso continuo de reflexiones intencionales que implican un esfuerzo, basadas en evidencias y llevado a cabo de forma sistemática, necesaria para crear un habitus reflexivo. Por lo tanto, para que los maestros y profesores se conviertan en auténticos docentes reflexivos es necesario que estén dispuestos a sostener y extender la “incertidumbre del suspense”, como Dewey (1989) llama al estado de la duda que impulsa la investigación. Es a partir de ese momento que el docente reflexiona ya que se enfrenta a una situación que lo asombra y que no es parte de la rutina diaria. El enseñante se involucra en un período de indagación además de observación, con el fin de encontrar alternativas para la acción reflexiva. Por lo tanto, se logra transformar una situación oscura, turbia en una clara y coherente (íbid, 1989).

Asimismo, ya entrado en el siglo XX, Donald Schön (1930-1997), pensador influyente en el campo de la enseñanza, desarrolla y profundiza en la teoría y práctica del aprendizaje del profesional reflexivo. Schön se convierte en un referente al abordar el concepto de reflexión del profesional en formación. El autor ha marcado un hito en la elaboración de una epistemología de la práctica y se destaca por su contribución a la comprensión de las relaciones entre práctica y el conocimiento (Domingo, Á., 2013). En sus obras, (1983-1987) destaca la figura del profesional reflexivo, entre ellos los docentes, recuperando la importancia de la práctica docente.

Schön se refiere a la racionalidad técnica como epistemología de la práctica. En ella la actividad del profesional es instrumental; se dirige hacia la resolución de los problemas con la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. Esta es una concepción heredada del positivismo, que ha prevalecido a lo largo del siglo XX, en el que todos hemos sido educados y socializados, y en particular, la mayoría de los maestros y profesores. El autor censura a este modelo que define como incompleto. Y afirma que la racionalidad técnica no logra explicar cómo se toman las decisiones en las situaciones

prácticas determinadas por la incertidumbre, la singularidad, los conflictos de valores. En efecto, las situaciones complejas que se presentan en la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría (Sabelli, M. J., 2016).

Schön, hace una búsqueda profunda de una epistemología de la práctica implícita en lo artístico y en los procesos intuitivos “[...] que algunos profesionales aportan a las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores” (1983:56), todas estas, características que aplican a la práctica docente y la problemática en el aula. Asimismo, el autor menciona el *arte profesional* (1987), refiriéndose a las competencias que los profesionales demuestran en las situaciones de inestabilidad, incertidumbre, de desorden y conflictivas. Al respecto, son varios los autores que acuerdan en considerar al enseñante como un artesano (Dewey, 1989; Sennet, 2009)); de igual manera, otros lo consideran un investigador que reflexiona intensamente sobre su accionar y los aprendizajes de su propia experiencia (Stenhouse, 1985; Perrenoud, 2011).

Cabe destacar que las investigaciones de Schön ubican a la práctica reflexiva como una competencia imprescindible para la formación de enseñantes y de docentes en particular. En consecuencia, las prácticas toman un papel relevante en la formación de profesionales reflexivos. En las prácticas tienen lugar tanto el pensamiento reflexivo como la acción, procesos intrínsecamente integrados que se necesitan mutuamente para construirse y darse significado (Domingo, Á., 2013).

En cuanto a la práctica, Schön diferencia a la práctica convergente de la divergente. La primera es la que acontece en un *terreno superficial*. La automaticidad es característica de este terreno al cual se adhiere el profesional que se rige por la racionalidad técnica. Por ejemplo, rutinas que son respuestas a situaciones automáticas que las estimulan y se ponen en acción sin involucrar la concienciación del docente o practicante. Por lo tanto se producen comportamientos inconscientes mientras considera a los acontecimientos que le llaman la atención en ese mismo momento.

A la vez, la práctica divergente que sucede en *terreno pantanoso*, se desarrolla durante situaciones problemáticas, únicas, en donde se enfrentan los valores. El origen es la situación que sorprende, da incertidumbre, provoca la conciencia de las acciones ejecutadas, las condiciones y el conocimiento implícito en las mismas, para luego aplicarlas otra vez.

Por lo anteriormente expuesto, y debido al distanciamiento entre la teoría y la práctica profesional existente, el autor propone un cambio de paradigma en la formación de los profesionales. Por tanto, propone el aprendizaje a través de la experiencia

profesional y la reflexión en y durante la acción y la reflexión sobre la acción. Schön (1987), afirma que la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción contribuyen al desarrollo de las capacidades de los futuros profesionales. Desde este enfoque, la práctica reflexiva se refiere al conocimiento que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión en y sobre la acción. Partiendo de este conocimiento práctico, el docente es capaz de modificar sus acciones o resolver las problemáticas que se presentan cotidianamente en el aula, generando el aprendizaje profesional y lograr mejorar la práctica.

Por otra parte, Schön (1987) utiliza la expresión conocimiento en la acción para referirse a los tipos de conocimientos que revelan las acciones inteligentes que pueden ser observables al exterior, por ejemplo, ejecuciones físicas como andar en bicicleta, o también, operaciones privadas como el análisis instantáneo de un balance.

El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona, produciendo los resultados esperados en tanto y en cuanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal (Schön, 1987:38).

Al mismo tiempo, distingue dos elementos dentro del conocimiento en la acción: el saber adquirido en la Educación Superior, un saber teórico, saber de estudios científicos; y el saber en la acción, propio de la práctica profesional. Cuando el docente enfrenta su tarea diaria, afirma, lleva consigo un cúmulo de saberes teóricos, prácticos, experienciales, vivenciales, afianzados. A la vez, trae consigo ciertos componentes inconscientes, además de prejuicios, recuerdos, interpretaciones subjetivas, etc.

Schön define como reflexión en la acción a un reflejar o pensar en el momento que aparece una situación inesperada, sorpresiva, agradable o desagradable. Es un momento marcado por la inmediatez y la percepción de diferentes variables y matices de la situación que está sucediendo. (Domingo R., Á., 2019); el pensamiento que se tiene sobre la acción en el momento que está ocurriendo. Por lo tanto, los docentes utilizan la reflexión en la acción en situaciones de incertidumbre o singularidad y conflicto. En parte, esta es una noción que deriva de la noción de reflexión de Dewey, considerada como el ejercicio de habilidades interactivas e interpretativas en el análisis y la solución de problemas complejos y ambiguos y en la identificación y solución rápida de los problemas urgentes. Esta sería la idea del maestro o profesor como artesano.

Por otra parte, el autor hace un estudio detallado de la reflexión sobre la acción, la cual se refiere al análisis que se lleva a cabo a posteriori por el profesional reflexivo, sobre

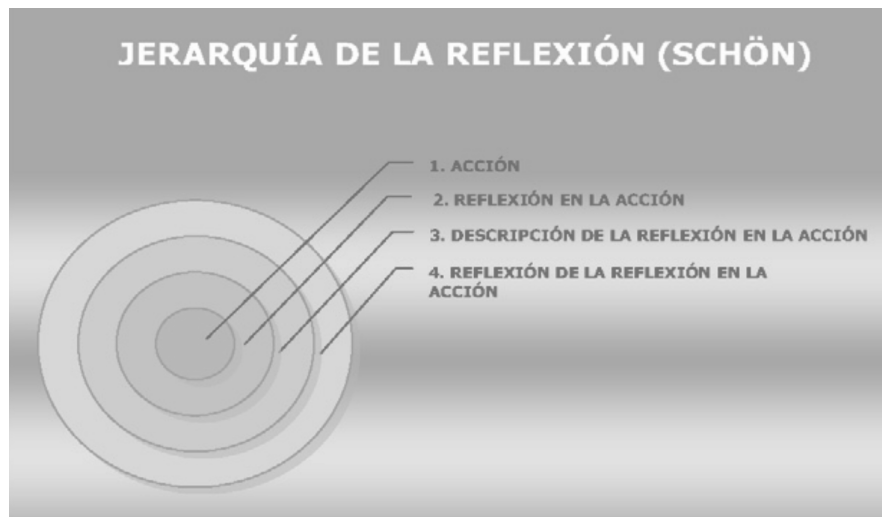
los procesos y las características implicadas en la acción (Schön, 1998). Este es el tipo de reflexión que desarrollan los practicantes para producir un conocimiento significativo sobre sus prácticas. Desde el punto de vista de la especialista en práctica reflexiva, Ángels Domingo Roget (2013), “[...] la capacidad de reflexión sobre la acción del alumno en prácticas es significativa para desarrollar un aprendizaje críticamente reflexivo.” (:220). En la formación inicial, aplicar este tipo de reflexión significa que los practicantes logren una autoformación a través de la reflexión en la práctica y sobre la práctica (ibid, 2013). Al respecto, Villa (1988) lo traslada al proceso de reflexión de los futuros docentes y afirma:

En el proceso de reflexión en la acción el estudiante para profesor no sólo aplica las técnicas aprendidas o los métodos de investigación consagrados, sino que debe aprender a construir y a contrastar nuevas estrategias de acción, nuevas fórmulas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión, nuevos modos de afrontar y definir los problemas. En definitiva, el profesional reflexivo, al actuar y reflexionar en y sobre la acción construye de forma idiosincrásica su propio conocimiento profesional, que incorpora y trasciende el conocimiento rutinario y el conocimiento reglado propios de la racionalidad técnica (Villa, citado en Domingo, 2013:220).

En este sentido, Schön (1987) concluye que en esta perspectiva subyace una concepción constructivista de la realidad. Dicha construcción asume una disposición u otra de acuerdo a las percepciones, juicios, creencias de los enseñantes. En síntesis, en estas situaciones divergentes de la práctica no existe una solución correcta para cada problema. La capacidad de reflexión sobre la acción del futuro enseñante en prácticas es significativa para desarrollar un aprendizaje críticamente reflexivo. (Domingo, 2013).

El siguiente esquema nos muestra una jerarquía de niveles asimilables a las dimensiones de la reflexión que se relacionan entre sí y están solapadas. La experiencia de la acción es tan importante como la reflexión en la acción (Domingo 2013).

Figura 1:



Dimensiones de la reflexión según Schön (1987)

El autor, junto a Chris Argyris (1974), investigaron y desarrollaron un modelo con aportes valiosos respecto de las teorías de acción que son consecuencia del comportamiento intencional y voluntario de un individuo. En nuestro caso, lo relacionamos a las acciones de los docentes en formación. Los marcos, patrones, las reglas, los programas que una persona utiliza para posicionarse y actuar en las distintas situaciones son las teorías de acción a las que nos referimos. Ambos investigadores plantean que los individuos cuentan con dos tipos de teorías de la acción que no se oponen, sino que se implican: unas están implícitas, o sea, subyacen en lo que hacen, en este caso, los futuros enseñantes y son consecuentes con sus maneras de actuar; y las otras, son compatibles con lo que los practicantes expresan y dicen creer; se ponen en juego cuando hablan de sus acciones a otros, esto es, pueden conceptualizarse y verbalizarse (Anijovich *et. al.*, 2009). Aquellas implícitas, las llaman “teorías en uso” o *theories in use*, las cuales gobiernan las conductas y tienden a ser estructuras tácitas. Las que se verbalizan se pueden denominar teorías explícitas de la acción o “teorías adoptadas” (*espoused theories*). Estas teorías (Schön, 1992; Ardoino, 1978; Filloux, 1969), tienen influencia en las prácticas docentes y en los logros que resultan. Los prejuicios, supuestos de origen social y otros que están relacionados con las experiencias propias, están internalizados en la biografía escolar de los practicantes (Terhart, 1987).

Como concluyen Anijovich *et al.* (2009), la clave estaría en que la práctica reflexiva revele la teoría en uso. La brecha entre la teoría adoptada y la teoría en uso no se trata de evitar sino que posibilita tomar conciencia de una dificultad y define un espacio dinámico para reflexionar y dialogar. Para que esto sea posible, las autoras presentan el diario de

formación, como ejemplo de dispositivo narrativo, del cual nos vamos a referir en el próximo capítulo. Este dispositivo posibilita la reflexión verbalmente, como así también, mediada por la escritura, en grupos de tutoría o con otros practicantes en formación. En estos encuentros, se logra captar las relaciones entre las teorías, y además se habilita la revisión más profunda de la práctica.

Por último, nos referimos a Phillippe Perrenoud (1944) como otro de los pedagogos que estudian e investigan la formación de docentes reflexivos. Sociólogo de la Universidad de Ginebra, como autor y pedagogo recupera la idea de reflexión desde el campo de la formación de docentes y construye una recategorización sobre los momentos de la reflexión de Schön. Afirma, que se reflexiona en la acción o sobre la acción continuamente; sin embargo, esto no necesariamente supone que el docente se convierta en un practicante reflexivo. Y es Perrenoud quien hace una distinción entre la reflexión y el pensamiento. Etimológicamente, en el Diccionario Ideológico de la Lengua Española de Julio Casares encontramos que el significado de la palabra pensar en su primera acepción es, ‘imaginar o discurrir una cosa’. En el mismo diccionario se encuentra la definición del sustantivo reflexión con dos acepciones: la primera en sentido propio, ‘Fis. Acción y efecto de reflejar o reflejarse.’ La segunda, en sentido figurativo es, ‘fig. Acción y efecto de reflexionar’.

Por tanto, Perrenoud define a la práctica reflexiva como un proceso que supone un volver a considerar detenidamente desde cierta distancia, diferenciando la reflexión episódica de la práctica reflexiva de un profesional; un proceso que implica un aprendizaje sistemático, metódico, instrumentado e intencional a través de la reflexión.

Al respecto, Domingo Roget, (2013) apoyándose en las ideas de Perrenoud, sostiene que la reflexión sobre la acción debe ser casi permanente para desarrollar una verdadera práctica reflexiva y que se puede enseñar. En palabras de Perrenoud (2004), significa adoptar un habitus que habilitará a intervenciones más dinámicas, más concretas o más seguras; reforzar la imagen de uno mismo como profesional reflexivo en medio de un proceso de evolución y la integración de saberes que posibilita la comprensión y el dominio de otras problemáticas profesionales. El autor (2004) indica que se trata de una lenta transformación, desde una perspectiva a largo plazo. Progresivamente, la práctica reflexiva hace que el maestro como el alumno practicante se conviertan en un investigador en contexto real.

Además, Perrenoud propone el análisis colectivo de la práctica como método de formación para iniciar a los futuros enseñantes en la práctica reflexiva. Al respecto, el

análisis colectivo de la práctica constituye un entrenamiento para una práctica reflexiva que puede ser solitaria o en equipo pedagógico. Como complemento propone a los profesores que, con su arte, lleven a los practicantes a su “zona de desarrollo próximo” para lograr una “desestabilización óptima” (Perrenoud, 2004:26) donde cada practicante se ponga en movimiento sin llegar a sumirse en una crisis.

Por otra parte, Perrenoud (2004) se basa en los aportes de Schön para pensar la práctica reflexiva especialmente en el oficio de enseñar. Esta práctica es un trabajo sistemático, que necesita de una actitud y una identidad particulares. En nuestro caso y como afirma el autor, la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante para que reflexione sobre su práctica, a centrarse en ciertos temas, a establecer modelos, a ejercer la capacidad de observación, de análisis, metacognición y metacomunicación. (Lafortune, Mongeau y Pallascio, 1998 en Perrenoud, 2004). En este sentido, intenta desarrollar una postura reflexiva en base a la formación de un habitus y la instalación de esquemas reflexivos.

Con respecto a la práctica reflexiva, Perrenoud profundiza en el concepto y distingue entre dos procesos mentales que se producen durante la reflexión en diferentes momentos de la práctica docente: Reflexión durante la acción y la reflexión sobre la acción. El autor afirma que la reflexión durante la acción,

[...] consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. (2004:30).

En cambio, al reflexionar sobre la acción se convierte la propia acción en el objeto de reflexión, para compararla con un modelo, lo que se habría podido o debido hacer, o lo que otro practicante tendría que haber hecho, explicándolo o haciendo una crítica. Reflexionar sobre la acción recobra sentido si se desarrolla a posteriori, para la comprensión, el aprendizaje, e integrar todo lo que haya sucedido. Por lo tanto, para Perrenoud (2004) reflexionar sobre la acción ya no es una evocación sino que implica un proceso donde se relacionan reglas, teorías y otras acciones que podrán ser imaginadas o conducidas en una situación análoga

Sobre la base de la distinción que hace Schön (1996) sobre la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción, anteriormente mencionados, Perrenoud (2004) observa que en la reflexión durante la acción se provoca una reflexión sobre la acción al poner en “reserva” los puntos que no se pueden considerar en ese momento, pero que se quieren

analizar y volver a rever, repensar “con más calma”. Esto posibilita tomar la decisión de actuar enseguida o de tomarse un tiempo para una reflexión “más tranquila” (:33). Aunque no sucede cada vez, Perrenoud afirma, que anticipa y prepara al practicante para reflexionar con mayor rapidez en la acción y predecir las hipótesis.

El autor concluye que la reflexión en la acción “es también reflexionar, aunque sea de forma fugaz, sobre la acción en curso, su entorno, sus contratiempos y sus recursos” (:31). Perrenoud afirma que el desafío consta en estar preparado para actuar de una forma diferente la siguiente vez que ocurra un episodio en la práctica, como así también, cambiar en algunos aspectos. De esta manera, se pasa de la reflexión en plena acción, a una reflexión más personal sobre uno mismo, historia de vida, formación, identidad personal o profesional. A continuación, profundizamos sobre el significado de habitus reflexivo al que se refiere Perrenoud y de qué manera se promueve en los docentes en formación.

1.1.1 ¿Qué es el habitus reflexivo?

Perrenoud se basa en las ideas de Bourdieu (1972, 1980) quien estudia las prácticas sociales y define el habitus de la siguiente manera:

El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir. (Bourdieu, 1972: 178).

Este conjunto de disposiciones permite originar un sinnúmero de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse en principios explícitos. Bourdieu entiende el habitus como los esquemas generativos que refieren a la organización continua de la conducta para una situación específica; elementos cognitivos que hacen operativa las acciones de los individuos en momentos determinados de su vida (Vergnaud, citado en Bourdieu, 1972). A partir de estos, los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Dichos esquemas guían la acción, concreta o mental; a la vez, son estructurantes: estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del agente (Bourdieu, citado en Perrenoud, 2004).

Al respecto, estas estructuras están predispuestas para funcionar como principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones, reguladas de manera objetiva, no siendo el resultado de la obediencia a reglas conscientes y constantes

(Edelstein y Coria, 1995). En efecto, la organización del habitus impulsa a un trabajo reflexivo sobre uno mismo, desarrolla la actitud reflexiva, facilita conocimientos y el “saber hacer” que le corresponde.

Partiendo de las consideraciones anteriores, la práctica reflexiva concierne a un ámbito de mejoramiento, auto-comprensión y profesionalización del oficio de enseñar, representa un conjunto de esquemas que además permite generar un sinnúmero de prácticas, el cual Perrenoud (2004) identifica como un habitus reflexivo. En este sentido, la postura reflexiva es algo que no se construye espontáneamente; pertenece al ámbito de las disposiciones interiorizadas entre las que están las competencias, la curiosidad, una perspectiva distanciada, las actitudes, la necesidad de comprender, una relación reflexiva con el mundo y el saber (ibid, 2004).

Por lo tanto, desarrollar una postura reflexiva significa, entonces, formar el habitus, o sea, fomentar la instauración de esquemas reflexivos. Es importante apuntar que el habitus reflexivo, de acuerdo al autor, se incorpora inconscientemente, a través de la socialización y la familiarización por medio de la práctica. Por lo tanto, no es posible construir espontáneamente la actitud reflexiva y el habitus correspondiente en cada persona. Según el autor, le corresponde a la formación inicial y luego continua promover y desarrollar esa actitud reflexiva facilitando los conocimientos y el saber hacer adecuados. Perrenoud nos dice,

Desarrollar una postura reflexiva significa formar el habitus, fomentar la instauración de esquemas reflexivos. Para Bourdieu (1972,1980), el habitus es nuestro sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción, la de nuestras prácticas. Nuestras acciones tienen «memoria», que no existe en forma de representaciones o de saberes, sino de estructuras relativamente estables que nos permiten tratar un conjunto de objetos, de situaciones o de problemas” (2004:79).

El autor destaca la importancia de formar el habitus reflexivo siendo mediador esencial entre los saberes y las situaciones que demandan una acción. Si se toma tiempo para tomar distancia, analizar y razonar esquemas específicos se activan los saberes declarativos y procedimentales que guían las acciones. Asimismo, explica, los practicantes toman decisiones en plena acción, sin poder activar saberes de forma razonada y con suficiente tiempo para reflexionar. Lo hacen de forma intuitiva, con urgencia e improvisando, poniendo en marcha un esquema que se crea en función de la experiencia (ibid, 2004). Al respecto, el habitus es lo que habilita a activar las conductas en cada situación. Por lo tanto, una de las funciones de la práctica reflexiva consiste en

permitir que el practicante tome conciencia de sus esquemas y, en caso de que sean inadecuados, los actualice, “los modifique” (:80).

Para concluir, Perrenoud, admite que formar el habitus permite actuar «sin saberes» en ciertas situaciones; pero esto no implica sin formación. Propone que la formación del habitus debería constituir la cuestión principal de todos los formadores dentro del proyecto institucional para crear condiciones objetivas de desarrollo de un habitus profesional reflexivo.

Todos los formadores deberían preocuparse por la articulación de saberes y por el habitus, a sabiendas de que, si los enseñantes utilizan muy poco los saberes didácticos, psicopedagógicos o psicosociológicos que han adquirido, es básicamente porque no logran conectarlos con las situaciones y, por lo tanto, emplearlos con buen criterio para actuar. Podemos intentar dotarlos de métodos y otros saberes procedimentales para ayudarles a hacer las conexiones. (Perrenoud, 2004:82)

He aquí la importancia de la utilización de los dispositivos y estrategias para promover una práctica reflexiva en la formación de docentes reflexivos, en especial en el Espacio de la práctica docente, donde se integran la teoría con la acción; dispositivos y estrategias que sientan las bases de un habitus reflexivo propuestos por los formadores para conectar los saberes didácticos, psicopedagógicos o psicosociológicos con las diferentes situaciones que se presentan en la práctica y activando las conductas y empleándolas con buen criterio. Para concluir:

Formar a un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia. El *saber analizar* (Altet, 1996) es una condición necesaria, pero no suficiente de la práctica reflexiva, que exige una postura, una identidad y un *habitus* específicos (Perrenoud, 2007:23).

Seguidamente, presentamos un cuadro que refiere a las múltiples variables que se involucran en el desarrollo de la competencia reflexiva. Desde nuestra perspectiva, concluimos que, cuando los profesores formadores promueven una práctica reflexiva, están sentando las bases de una actitud o habitus reflexivo.

Implicaciones de la Práctica Reflexiva (Gómez Serés en Domingo Roget y Gómez Serés, 2014:77),



Figura 2.

Hasta aquí hemos presentado a referentes destacados de la Práctica Reflexiva que han tenido y siguen teniendo, actualmente, una influencia importante en la formación profesional de docentes reflexivos. A continuación, indagaremos acerca de los aportes de los especialistas con respecto a la promoción de una práctica reflexiva durante el trayecto de formación de docentes iniciales específicamente en el Espacio de la Práctica Docente.

1.2. El Espacio de Formación de la Práctica Docente como campo privilegiado para formar docentes reflexivos.

En este apartado, desarrollaremos el marco dentro del cual se encuentra la formación en el Espacio de la Práctica Docente como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar y como espacio adecuado para promover una práctica reflexiva por medio de dispositivos y estrategias de reflexión en los futuros docentes reflexivos, en el cual el profesor de práctica cumple un papel fundamental facilitando y guiando su sistematización.

Sin duda, la práctica docente es el tema nodal de la formación docente. De acuerdo con Edelstein (2003, 1995), es una actividad altamente compleja que tiene lugar en escenarios singulares, definido por un contexto, con resultados, en gran medida, imprevisibles, y con problemáticas de valor que demandan decisiones políticas y éticas. Para ejercer esta tarea, el docente desarrolla su experiencia y su creatividad para poder enfrentar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que forman parte de la vida en las aulas. En este sentido, la autora agrega que, “[...] se pasa de la homogeneidad

a la diversidad, de las certezas a las incertidumbre, de los conjuntos de perfiles claros a los borrosos” (Edelstein, Coria; 1995:17).

Asimismo, Guevara (2016) afirma que las prácticas son experiencias de inserción profesional controladas, que organizan y acompañan desde las primeras inmersiones de los practicantes en las aulas, siempre acompañados por la supervisión y guía de maestros y profesores experimentados. Al mismo tiempo, apunta que hoy existen dos grandes modelos de organización curricular de las prácticas: uno centrado en la institución formadora y otro, centrado en la institución receptora o asociada.

Por otra parte, las prácticas docentes son mediadas por el currículum, los conocimientos, las experiencias pedagógicas de los profesores comprometidos en el proceso de formación de la carrera docente. El Campo de la Formación en la Práctica Docente constituye un eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos de formación al análisis, la reflexión y la experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales. Dentro de la formación inicial, este campo se convierte en un espacio privilegiado para transmitir el oficio de enseñar a quienes se están formando (Alliaud, 2014) y para favorecer una práctica reflexiva en los futuros enseñantes. Al comprender el potencial formativo de las prácticas como fuente de conocimiento y de aprendizajes inferimos a los practicantes como sujetos reflexivos y activos en la problematización de las prácticas y generando nuevas prácticas más reflexivas (Torres Santomé, 1991).

Al respecto, Edelstein (2019) afirma que el campo de las prácticas compromete una doble comprensión: la descripción, análisis e interpretación de la complejidad y multidimensionalidad características de las prácticas docentes, y la de la enseñanza y los contextos en los cuales las mismas acontecen; en otras palabras, la comprensión de las condiciones objetivas de producción y la que remite al sujeto de estas prácticas. Esto implica su subjetividad e identidad al incluirse desde una historia y una trayectoria singular. Por lo tanto, exige procesos de objetivación mediados desde una posición de reflexividad crítica permanente (ibid, 2019).

Según la autora, el trayecto específico que se recorre en este campo concluye con las residencias, pensadas como un proceso de profundización e integración de este recorrido formativo. Las mismas necesitan estar precedidas de microexperiencias que, desde diferentes figuras, ayudantías, adscripciones u otras, permiten anticipaciones a las complejas responsabilidades que implica para los estudiantes/practicantes asumir las

exigencias de este trayecto (Edelstein, 2019). En este sentido, las prácticas y las residencias en la formación docente necesitan,

[...] proponer potentes articulaciones entre forma y contenido; contemplar narrativas de experiencia y estudios de casos que se enriquecen cuando, junto a recursos, medios y materiales didácticos de uso frecuente, se incorporan diversos soportes y formatos accesibles desde las Tecnologías de la Información y la Comunicación Social.” (ibid:79)

En efecto, para Edelstein, la formación desde los aspectos pedagógicos se fundamenta en las propuestas de los profesores, en las dinámicas de reflexión de sus propias prácticas, en la discusión y crítica argumentada a partir de dar visibilidad a sus propuestas de intervención y en el desafío de construir nuevos conocimientos (2019).

Como se ha mencionado anteriormente, la formación en las prácticas docentes es un proceso permanente que va más allá de los cuatro años de la formación inicial. Pero, particularmente, es en el espacio de las prácticas de enseñanza donde se adquieren las bases para la profesión. La práctica se convierte, entonces, en un referente, en el eje conductor de la formación de docentes; es la base sobre la cual se estructuran los planes de formación (Sanjurjo, 2019). Por eso, se transforma en el lugar más fértil para favorecer y desarrollar una práctica reflexiva. Este es un proceso gradual donde se necesita un acompañamiento, un seguimiento y un andamiaje con la guía activa del profesor de práctica y el docente orientador durante todo el plan de estudios. Como expresa Alliaud (2014) el profesor de práctica es una figura que se destaca en este proceso. Más adelante nos referiremos al rol que ejerce el profesor de práctica como guía y promotor de una práctica reflexiva.

Al respecto, el practicante, futuro docente, aprende a enseñar mediante las enseñanzas de sus profesores y de las condiciones que generan para facilitar los aprendizajes. Los responsables de ello son los formadores o profesores de práctica, ya que son ellos los que “más saben (o deberían procurar saber) del oficio” (Alliaud, 2014:5). A medida que atraviesan el Espacio de la Práctica Docente durante los cuatro años de formación inicial, los futuros docentes tienen que aprender el oficio de enseñar, que implica un aprendizaje de un “saber-hacer” no un hacer aplicativo de un conocimiento externo a la práctica. Asimismo, las miradas, el acompañamiento y los señalamientos son precisos pero no suficientes ya que se necesita crear las condiciones y recurrir a los dispositivos y estrategias adecuadas (íbid, 2014).

En relación a las prácticas específicamente, para Davini (s/f) la dinámica de las prácticas comienza con la planificación y desarrollo de clases en pequeños grupos o de

forma individual en las aulas de las escuelas, donde los practicantes ejercen alternadamente el papel docente, de apoyo, o de observador para luego realizar el análisis, estudio y la reflexión de la práctica en el Instituto (íbid, s/f). A diferencia de otras situaciones de enseñanza, la capacitación en el Espacio de la Práctica Profesional Docente intenta que los estudiantes practicantes tomen conciencia y control de su propio proceso de aprendizaje en situaciones realistas y propias de la acción, en contextos manejables y de forma razonada. Los nuevos diseños curriculares para la formación inicial de docentes han aumentado los espacios de formación, como hemos podido constatar, en donde los practicantes pueden desarrollar las habilidades necesarias para ejercer la práctica docente en situaciones y contextos reales. Se trata de trayectos formativos progresivos a lo largo de los cuatro años de la carrera y no solamente meros módulos que se agregan al Espacio de la Práctica Docente implementándolos, como se hacía tradicionalmente.

En este sentido, Pozo y Monereo (2003) afirman que aunque se acrecientan los saberes formalizados y se aumentan los espacios de las prácticas sigue costando cambiar la lógica “aplicacionista” originaria incrustada en las prácticas; el acrecentamiento y la introducción de las prácticas desde los primeros años de la formación, no implica necesariamente un cambio en su tratamiento necesario para lograr el enfoque hacia el paradigma reflexivo. Apuntan que la reflexión debería ser el centro de las actividades de aprendizaje que se producen en las aulas tanto presencial como virtual.

En cuanto a la función de las prácticas en el trayecto de formación, Davini (s/f) manifiesta que intentan restablecer la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que tienen lugar en ese contexto, tratando con problemas genuinos. La autora destaca el valor educativo de las prácticas, las interacciones entre docentes y estudiantes, lo imprevisto de la enseñanza, la diversidad de las situaciones y los intercambios implícitos entre los individuos. Al respecto, son varios los autores que apuntan lo significativo del desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas (Eisner, 1998; Schön, 1992; Stenhouse, 1987; Jackson, 1975). Sobre la base de lo anteriormente expuesto, Zabalza (2014) afirma, “La reflexión puede convertir nuestra práctica en praxis, en fuerza de transformación de la realidad en la que vivimos” (:11).

Sin embargo, muchas veces se considera que la práctica en la formación docente representa el ‘hacer’, en otras palabras sería la actividad de lo real y visible. Al respecto, coincidimos con Davini (s/f) ante esta visión simplista, que “...no hay hacer sin pensar”:18, ya que en las prácticas, como resultado de los sujetos, se involucran el

pensamiento y las valoraciones propias, además de una enorme variedad de nociones e imágenes del mundo, como consecuencia de experiencias anteriores, sociales y personales. Por tanto, este campo curricular es el encargado del desarrollo de las capacidades por medio de recursos y estrategias tales como el análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada. Es importante que, en este proceso, los profesores de práctica y los docentes orientadores guíen y confíen en la capacidad de los practicantes para lograrlo.

No obstante, se reconoce la poca importancia que se le da a la guía del profesor de práctica en la formación inicial, y a la ‘modelización’ del rol docente, que refiere al papel formativo explícito e implícito del acompañamiento de los que enseñan bien, el cual se convierte en un marco sólido de referencia para los docentes en formación. Por lo tanto, reconocemos el potencial de la formación docente inicial y en especial del Trayecto de las Prácticas Docentes como eje integrador para sentar las bases del desarrollo profesional reflexivo. Coincidimos con Davini (s/f), que en muchos casos, esta es la única posibilidad de,

[...] un apalancamiento de formación guiada en forma continua en los contextos reales de las escuelas, con el apoyo de profesores, maestros y grupo de estudiantes; con evaluación y autoevaluación continua, en un proceso progresivo a lo largo de cuatro años de formación (Davini, s/f).

Al respecto, es interesante la mirada de Edelstein y Coria (1995) en cuanto a la falacia que sustenta la “falta de práctica” o los espacios limitados a la práctica en las instituciones formadoras. El problema sería, según estos autores, la ausencia de “prácticas reflexionadas”, ya que esta carencia impacta posteriormente con las huellas que deja en el desempeño profesional.

En cuanto al desarrollo de la reflexión en el campo de las prácticas, Edelstein (2000) resalta que lo importante es entender al objeto de la reflexión como una reconstrucción crítica de la propia experiencia, tanto individual como grupal, y la puesta en tensión de las situaciones y los sujetos que participan en las mismas, las acciones y decisiones que toman, y los supuestos implicados en ellas. La autora le da un lugar destacado al tipo de reflexión que se intenta abordar y de qué modo se lo hace; y a los instrumentos que se utilizan como marco en los procesos de reflexión sobre las prácticas. Para ello, reconoce la posibilidad de aplicación de estrategias concretas, sugeridas por los investigadores sobre la enseñanza.

Asimismo, explica que la reflexión, tal como es entendida dentro del marco del Espacio de la práctica docente, implica el esfuerzo en una inmersión consciente del futuro enseñante en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, el mundo social en él incorporado. Como expresa la autora, son instancias que comprometen el diálogo consciente con uno mismo y con los demás, que ayudan a tomar conciencia de creencias, intereses individuales y colectivos; a analizarlos y asumir frente a ellos una postura crítica (Edelstein, 2000:3). Al respecto, Perrenoud (2007) afirma, “No hay práctica reflexiva completa sin diálogo con su inconsciente práctico, es decir, sin concienciación” (:141).

1.3. La relación entre teoría y práctica en el Espacio de la Práctica Docente.

En el Espacio de la Práctica Docente, situación pensada y dispuesta para el aprendizaje del oficio de enseñar (Haas, 2011) confluyen las teorías, los saberes, y las experiencias; en otras palabras, la teoría y la práctica se integran en la acción y a la vez se generan nuevos conocimientos. A través de la práctica reflexiva de los futuros enseñantes se construye un entramado en la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción; es decir, el conocimiento teórico orienta y guía la práctica y el conocimiento práctico se convierte en teoría explícita de la práctica (Domingo R., 2013). Domingo explica, que esto significa volver la atención sobre los propios actos; indagar, cuestionar, una actitud de crítica y búsqueda sobre lo que se piensa; en otras palabras, “es argumentar, buscar explicaciones y relaciones” (íbid, 2013:102). La práctica docente es una instancia de aprendizaje multidimensional (Haas, 2011) en el que el docente en formación contrasta sus saberes teóricos con la realidad en la que interviene articulando y/o contrastando la teoría y la práctica.

Por otra parte, Ingrid Cerecero (2018) en un artículo que escribió en la revista “International Journal of Technology and Educational Innovation” sobre su propuesta de un nuevo modelo de práctica reflexiva mediada; explica que la relación teoría-práctica es un factor fundamental en la práctica reflexiva ya que, al considerar solamente la teoría o la práctica, será imposible lograr un análisis completo. Apunta que ambas, tanto “[...] la teoría como la práctica tienen una relación dialógica en la que ambas se necesitan para generarse, comprobarse o corregirse” (:45).

Sin embargo, Sanjurjo (2019) argumenta que son diversas las tradiciones que atraviesan las prácticas docentes. Todavía encontramos clases teóricas y clases prácticas;

las primeras a cargo del profesor titular o adjunto y las segundas a cargo de un auxiliar, sobrevalorando la teoría por sobre la práctica. Las clases teóricas preceden cronológicamente a las prácticas; dando lugar a la suposición de que las prácticas no pueden ser fuente de conocimiento. Desde el enfoque de la tradición aplicacionista, el profesor de la práctica cumple el rol de supervisor, de control. En cambio, desde el enfoque práctico se pone el énfasis en la interpretación, la comprensión de los significados de las acciones para quienes las llevan a cabo. A partir de las construcciones que realizan los practicantes en el proceso de confrontar la acción con sus marcos teóricos previos, la estructuración teórico-práctica se va articulando desde el enfoque de la racionalidad práctica.

La autora menciona un entramado de condicionantes como las creencias, los valores y el conocimiento que juegan un papel significativo en esta articulación, ya que las actuaciones de los docentes en formación están siempre dirigidas por supuestos y teorías, y a partir de la reflexión pueden comprender y modificar sus propias prácticas (Sanjurjo, 2019). Por consiguiente, la autora concluye que es importante que la formación se concentre en el análisis sistemático de situaciones problemáticas, en el ejercicio de toma de decisiones fundamentadas, en aprender a mirar las prácticas desde las teorías y a construir teorías a partir de las prácticas.

Asimismo, Edelstein afirma sobre lo que proponen los formadores de las prácticas a sus estudiantes,

Es necesario defender una propuesta más rica y compleja, que apuesta a los procesos reflexivos acerca del propio hacer y a retomar y valorizar las numerosas experiencias previas desarrolladas por diversos actores e instituciones, (Edelstein, 2019:77).

Al respecto, Perrenoud (2001) afirma que la formación es una, teoría y práctica a la vez, en todo momento; y a la vez, reflexiva, crítica y con identidad. Por tanto, se construye un saber didáctico a partir de la relación dialéctica entre teoría y práctica y de la reflexión y acción que surge de la misma. Según el autor, los formadores deberán asumir su responsabilidad en la articulación teórico práctica y en contribuir a la construcción de los saberes y competencias a partir de los dispositivos de formación que los llevarán a trabajar juntos; entre ellos, la animación de grupos de análisis de prácticas o reflexión común sobre problemáticas profesionales.

A partir de la conceptualización que el practicante desarrolla sobre la base de la reflexión de sus experiencias en las prácticas, va contraponiendo progresivamente con el

saber teórico elaborado. En esta contrastación que nace y se desarrolla en él mismo, se va construyendo un nuevo conocimiento que se convertirá en el nuevo objeto de reflexión. Este proceso cíclico permite a los nuevos saberes entrar en conexión con saberes ya interiorizados (Esteve, 2000); las teorías aportan elementos que iluminan las prácticas (Sabelli, 2015). Como sintetiza Domingo (2013), teoría y práctica “[...] cohabitan y establecen relaciones holísticas que son generadoras de nuevo conocimiento” (:131). Por consiguiente, podemos afirmar que se destaca el Espacio de la Práctica Docente como integrador de los saberes, teóricos y prácticos, para generar nuevos conocimientos. Por lo tanto, se distingue el papel del profesor de práctica como promotor y guía de estos espacios de análisis, de contraste, de reflexión para la construcción de los nuevos saberes desde los mismos futuros enseñantes en proceso de formación. En el siguiente apartado, no referimos al rol de un formador de formadores: el profesor de la Práctica.

1.4. Formar para una práctica reflexiva: el rol del profesor de la Práctica.

En este apartado haremos un recorrido por la bibliografía en el marco de los formadores de formadores que se desempeñan en el Campo de la Práctica Docente, eje transversal de la formación docente inicial. Los tres protagonistas principales que participan en este espacio y forman la “tríada de las prácticas” (Chalies, Escalie, & Bertone, 2012; Goodnough et al., 2009 citados en Guevara, 2016), son: los practicantes o docentes en formación (*preservice teachers o trainees*); los docentes orientadores o coformadores, que tienen la función de recibir a los futuros enseñantes en sus aulas (*cooperating teachers o mentors*); y los profesores de prácticas, a cargo del espacio curricular de práctica (*tutors o supervisors*)².

Tradicionalmente, los profesores del Espacio de la Práctica Docente son los responsables de desarrollar las herramientas de la práctica, preparar, coordinar y

²En Argentina, por ejemplo, a fines del Siglo XIX, las Escuelas Normales otorgaban total responsabilidad sobre los practicantes a los docentes orientadores, quienes se ocupaban de guiarlos, certificar su asistencia y evaluar su desempeño. Vale aclarar que esto era posible en tanto las Escuelas Normales contaban con un Departamento de Aplicación, esto es, una escuela modelo en la que se realizaban las prácticas. En las décadas subsiguientes aparecería la figura del profesor de prácticas, y rápidamente los docentes orientadores se convertirían en sus auxiliares (Resolución del 31 de agosto, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 1953). En 1969, cuando la formación docente fue elevada al nivel terciario (Decreto 8051/68), las prácticas comenzaron a realizarse en instituciones educativas externas a las formadoras. Este proceso implicó la separación de la formación y la práctica docente en dos instituciones con objetivos diferenciados. A partir de entonces, la participación de los docentes orientadores depende más bien de los arreglos institucionales y los vínculos particulares entre ambos formadores (Guevara, 2016).

organizar la práctica docente en terreno, contribuyendo al proceso de constitución de instituciones asociadas. Serán los encargados de la apertura de espacios concretos de trabajo colaborativo. Los profesores de prácticas, durante mucho tiempo, ejercieron una función disciplinadora, un papel modelizador que no tenía en cuenta la heterogeneidad de los contextos y la complejidad de las prácticas. A través de un discurso prescriptivo se intentaba dar forma a los futuros profesionales de acuerdo a un deber ser abstracto (Sanjurjo, 2019). Al respecto, coincidimos con Sanjurjo, que muchos de los diseños formativos en los institutos de formación docente en la Argentina, respondieron a la tradición positivista, que entiende la práctica como aplicación de la teoría (íbid, 2017), que ha calado hondo en la formación del profesorado y se hace difícil que se modifique con tan sólo incluir un campo específico en los diseños. Por tanto, requiere de un sostenido trabajo con los equipos docentes para poner en cuestión esa tradición.

Hoy en día, la formación se enfoca al desarrollo personal, a la autonomía desde el sujeto, desde lo psíquico y lo social en un proceso donde se integran la teoría y la práctica (Souto, 1999); a partir de la reflexión sobre la práctica, se construye teoría, o sea el conocimiento (Sanjurjo, 2019). El trayecto de formación pone el énfasis en la reflexión del sujeto, en la auto-reflexión y en el retorno sobre sí para ir construyendo su propio proyecto como formador. En consecuencia, el rol del profesor de prácticas da un giro y se convierte en mediador del proceso formativo.

Una parte de los formadores ha captado que su única oportunidad de transformar las prácticas de los enseñantes consiste en construir puentes entre lo que ellos hacen y lo que se les propone, (Perrenoud, 2007:23).

Al respecto, Davini (s/f) reflexiona y aporta con el objetivo de orientar a los profesores de prácticas y profesores orientadores o mentores, responsables de acompañar y guiar a los practicantes en el Campo de Formación de las Prácticas Profesionales. Coincidimos con la autora que la tarea que les incumbe no es sencilla, por la complejidad característica del trayecto y de los diferentes contextos; como así también, por la interacción necesaria con distintos actores durante las actividades de formación; y por último, en muchos casos, por la propia historia y formación de los profesores más acostumbrados a la enseñanza en las aulas del Instituto.

Por lo tanto, los profesores de prácticas, responsables de la formación de los futuros docentes, acompañan, median, guían y supervisan el proceso. Son ellos los responsables de elaborar los programas y estrategias; quienes gestionan el desarrollo del trayecto, por

medio de distintos dispositivos y utilizando diferentes estrategias e instrumentos de seguimiento y evaluación formativa que favorezcan la formación reflexiva de los practicantes (Davini, s/f). Por ejemplo,

Hay momentos en los que es oportuno utilizar dispositivos de investigación en las prácticas; otros en los que pueden desarrollarse actividades de narración; otros en que conviene estimular la experimentación, siempre favoreciendo la reflexión; pero todo debería alimentar un eje sustantivo que es la *formación para la enseñanza o el aprender a enseñar*, utilizando los aportes de los métodos didácticos y sus distintas configuraciones apropiadas al contexto (:9).

Todas estas acciones son acompañadas constantemente por el profesor de prácticas y el docente orientador. Davini afirma que con esta acción guiada se construyen conocimientos verificables y acumulables a partir de la concienciación para integrarlos, cuestionarlos y ajustarlos al contexto de las prácticas.

Por otra parte, la formación en las prácticas, entendidas como un espacio de aprendizaje, experimentación, reflexión e innovación incluye el aprendizaje modelizador que se lleva a cabo en el instituto y en las aulas, con el propósito de favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza activos y diversificados. Al respecto, el aprendizaje de los futuros enseñantes se desplaza entre procesos individuales y procesos sociales, ya que requiere una mediación social activa, que facilita el aprendizaje individual, la interacción con los docentes de las escuelas asociadas y el intercambio con sus pares, a través de los profesores de prácticas (Davini, s/f).

Sin embargo, Guevara (2016) señala investigaciones de autores que demuestran algunas limitaciones del profesor de prácticas. Una de las que más se han estudiado se refiere a la cantidad de horas de su cargo. Ibrahim (citado por Guevara, 2016) señala que los profesores de prácticas pasan muy poco tiempo observando a los docentes en formación, lo cual se convierte en un desafío para realizar el seguimiento y evaluación apropiados del practicante en formación.

Por otra parte, en cuanto a la promoción de una práctica reflexiva, los formadores desde su rol de profesor de la práctica contribuyen a desarrollar una postura y competencias reflexivas, trabajando en las dimensiones de formación disciplinares, didácticas, transversales o tecnológicas con sus grupos de practicantes. Además, como destacan Zeichner (1982) y Marta Souto (1999), el futuro enseñante en su preparación inicial en el Campo de la Práctica Docente, podrá interiorizar la disposición y la habilidad para analizar de manera crítica y estudiar su propio ejercicio docente, responsabilizándose

de su propio desarrollo profesional, examinando constantemente los fundamentos, creencias y valores que subyacen en la acción.

Por esta razón, los formadores, profesores de la práctica y profesores orientadores, conllevan la responsabilidad de la conducción y el éxito del proceso del estudiante. En este sentido, Ávalos (2012) reconoce tanto al profesor de prácticas como al orientador, como la variable determinante del éxito del proceso de los practicantes, ya que su participación impacta en la calidad de la formación y el desempeño de los futuros docentes. Sus acciones deberán favorecer el buen desarrollo y desempeño del enseñante en formación (Correa, 2010). De hecho, Guevara (2016) presenta varios estudios en donde se reconocen los aportes de los profesores de prácticas en cuanto a la construcción de conocimiento sobre el oficio de enseñar, sobre el manejo del tiempo en el aula, sobre la gestión de los contenidos, las problemáticas disciplinares y la promoción de la reflexión sobre la propia práctica (Bates, Ramirez & Drita, 2009; Tillema, 2004).

Asimismo, varios investigadores (Perrenoud, 2007; Zeichner, 1982; Harvey y Knight, 1996; Bolivar, 2001), coinciden en que, por ser una práctica social, la práctica reflexiva se considera una experiencia no solo individual, sino también colectiva. Por lo tanto, es necesario que los profesores formadores promuevan espacios colectivos de reflexión, donde los futuros docentes reflexivos tengan la oportunidad de compartir y pensar juntos sus experiencias, apoyándose entre todos (Samper R., 2017). Al respecto, Harvey y Knight (1996) destacan tres elementos que se deben promover en los equipos y grupos que comparten experiencias y practican una autorreflexión: el diálogo, la transparencia y la integración.

Por lo anteriormente expuesto, es importante el rol del profesor de práctica como promotor de la práctica reflexiva, buscando lograr un equilibrio entre reflexión y acción, facilitando los espacios de reflexión y compartida grupal, e instando a una interacción integradora y transparente. En este sentido, se intenta que, a partir de la reflexión en la práctica y sobre la práctica, los docentes iniciales sean capaces de una autoformación, ya que estos tipos de reflexión se convierten en un hábito consciente, que se integran a la actividad diaria (Domingo Roget; Gómez Serés, 2014). Al respecto, el aula es el espacio donde se lleva a cabo la práctica y donde participan los futuros docentes; donde comienza la reflexión; donde se inicia el análisis de la propia acción docente; y luego de reflexionar, construir entre todos propuestas para mejorar en los aspectos donde se presentan dificultades. En síntesis, se trata de fomentar en los docentes en formación una actitud crítica y reflexiva; el objetivo es que los procesos de mejora surjan de las propias

experiencias de los practicantes y a partir de ellas se construya el aprendizaje (ibid, 2014; Domingo R., 2013).

En la formación en el Espacio de la Práctica Docente, los practicantes aprenden mediante la práctica, a realizar aquello en lo que quieren ser expertos mediante la guía, acompañamiento y supervisión de los formadores o profesores de práctica. En general son prácticos con más experiencia en el oficio de enseñar, ya que muchos siguen ejerciendo la función de docentes en actividad en los distintos niveles del sistema educativo y se convierten en modelos para los futuros enseñantes. Son ellos quienes inician a los practicantes en las tradiciones de la práctica, las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión constituyen una tradición. La práctica docente, eje de la formación inicial, se convierte en un dispositivo formativo al propiciar el desarrollo y la movilización de importantes competencias personales, académicas y prácticas, que deberán ser mediadas por verdaderos formadores (Calderhead, 1998; Pelpel 2002, Gervais et. al., 2008). Debido a la complejidad de la práctica, los aprendizajes que se logren dependen, básicamente, del rol y la visión de los formadores y los practicantes.

Según Perrenoud (2007), cuando un docente se convierte en formador de enseñantes, debería apostar a la construcción de competencias profesionales y crear situaciones en las que se aprende “a hacer haciendo lo que no se sabe hacer” (Merieu citado por Perrenoud, 2007); y posibilitar el análisis de la práctica y las problemáticas encontradas. Al respecto, explica que no se debe hacer a los futuros enseñantes dependientes del formador sino agilizar el proceso de autoformación que se produce mediante una práctica reflexiva, un conjunto teórico y conceptual y propuestas metódicas; ya que la esencia del oficio de formador es desarrollar las competencias en sus estudiantes. El autor hace una comparación con la figura del entrenador, ya que en vez de transmisor de modelos y saberes, “observa, llama la atención, sugiere, perfecciona e ilustra a veces un movimiento difícil” (ibid :174). Al mismo tiempo, el formador de los futuros enseñantes, debe aceptar entrar en la intimidad de los practicantes ya que se convierte en confidente y actúa sobre los ambientes, las dinámicas relacionales y las apuestas internas, aunque no sean de su agrado o no posea las competencias necesarias para ello.

Otro autor que se refiere al formador de enseñantes es Gilles Ferry, quien en 1970 publica el libro: *‘El trabajo en grupo; hacia una autogestión educativa’*, en el cual describe una experiencia realizada en la Escuela Normal y Superior de Educación Física y Deportiva femenina en Francia. El autor explica:

Enseñar es debatirse con contradicciones [...]; formar enseñantes es instituir una situación en la que aparezcan esas contradicciones y que se pueda explorar desde todos los puntos de vista [...] El enseñante formador de enseñantes no consigue esto dando una lección, sino cooperando en la gestión común de apropiación y después analizando con los alumnos las condiciones que han sido un obstáculo o las que han facilitado el trabajo.

En cuanto al objetivo de enseñanza de los formadores de prácticas,

La meta de los formadores de profesores no es sólo enseñar a los alumnos en prácticas cómo enseñar. Consiste en enseñarles a continuar aprendiendo en contextos escolares diversos (Cochran-Smith 1999, citado por Domingo, 2013:266).

Con referencia a las tareas del formador, Vaillant y Marcelo (2001), afirman que se debe promover una identidad propia en los futuros docentes, como personas con capacidad de aprender pero también de ser responsables y de emprender, que se concreta en un aprendizaje autorregulado. Desde este enfoque, el formador se perfila como un profesional que se compromete con el cambio, se desenvuelve en el escenario de las innovaciones; formadores que se perfilan como actores reflexivos. Los autores coinciden en que los profesores formadores de futuros enseñantes promueven acciones formativas desde la deliberación, la reflexión y la investigación. Los autores destacan el papel del formador y proponen replantearse su rol como mediador en los procesos de formación.

En cuanto al formador de practicantes reflexivos, Perrenoud (2007) afirma:

Un formador reflexivo no forma *ipsofacto* a enseñantes reflexivos con sólo encarnar él mismo una postura reflexiva. Hace falta una intención y unos dispositivos, unos centrados en el entrenamiento para la reflexión y el análisis y los otros centrados en diferentes ámbitos de conocimientos y de competencias (:164).

Sin embargo, aunque su papel es crucial en la formación de docentes reflexivos, Vaillant y Marcelo (2001), afirman que se trata de una figura poco atendida. Reconocen a la formación de formadores como un territorio poco explicado y menos explorado, con escasos espacios de reflexión en la bibliografía pedagógica. Señalan la creencia de que para enseñar sólo se requiere conocer lo que se enseña, lo cual, expresan, provoca una desconsideración social del valor y la complejidad de la tarea de enseñar. En este sentido, Marta Souto (1998) al referirse a los formadores de formadores, manifiesta que se trata de profesionales que en su carrera han logrado por su experiencia, por sus conocimientos, una evolución que los pone en situación de brindar una asistencia pedagógica específica a otros formadores. Pero, como entienden Vaillant y Marcelo (2001), parecería que solo se necesita ser especialista en alguna disciplina. Por lo tanto, concluyen en que los

formadores responsables de la formación de docentes carecen de una preparación adecuada.

Al respecto, Perrenoud (2007) afirma que los formadores en su gran mayoría son todavía enseñantes y se identifican más con los saberes transmitidos que con los dispositivos de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, coincidimos con Vaillant y Marcelo (2001) que los profesores formadores requieren de una formación específica, que se renueven en sus objetivos, contenidos y métodos. La competencia de los formadores depende de una formación adecuada (2001).

Para finalizar, en el próximo apartado recuperamos la voz de los especialistas en cuanto a qué nos referimos cuando hablamos de dispositivos y estrategias reflexivas.

1.5. Dispositivos y estrategias que promueven la reflexión.

En la bibliografía encontramos muchos autores que estudian y analizan diferentes dispositivos y estrategias utilizados por los formadores para favorecer la reflexión en los docentes iniciales de manera sistemática y sentar las bases para el desarrollo de un habitus reflexivo (Zeichner y Liston, 1987; McEwan y Egan, 1998; Souto, 1993, 1999, 2009; Anijovich *et al.*, 2009; Anijovich, Cappelletti, 2014; Camilloni A., 1999; Zabalza, 2004; Caporossi, A.; 2009; Chacón Corzo, M., Chacón Contreras, A. 2006; Sanjurjo 2009; Edelstein 2011, Jarpa Azagra, Haas Prieto V., Damaris Collao Donoso D. 2017, entre otros). Por ejemplo, la práctica reflexiva se promueve de manera específica utilizando fuentes de datos narrativos, llevando un diario para documentar la práctica, con estudios autobiográficos y biográficos, notas de campo de la experiencia compartida (Connelly y Clandinin, 1995); en debates de grupos de reflexión sobre problemas profesionales, en talleres de escritura de estudios de caso o de historias de vida, con técnicas de observación y posterior análisis de las prácticas; con metodologías de investigación (Perrenoud, 2007); ateneos de práctica (Zeichner y Liston, 1987); documentos visuales como fotografías, videos, y otras fuentes alternativas.

Como ya hemos mencionado anteriormente, las habilidades se adquieren con la práctica. Medina Moya, Jarauta Borrazca, Imbernon (2010), coinciden en que las estrategias de formación incluyan actividades que pongan en juego estas habilidades. Y de la misma manera, que los dispositivos de reflexión promuevan la práctica reflexiva recreando ambientes formativos que fomenten la autonomía, la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Los autores proponen

que las actividades de enseñanza-aprendizaje se estructuren en torno al diálogo reflexivo, al debate y a la deliberación. Y explican que este diálogo reflexivo se desarrollará escuchando de manera activa, con el encuentro entre los profesores y alumnos, en la búsqueda de sentido. Incluso, los investigadores señalan la importancia de tomar en cuenta el componente emocional presente en todo el proceso reflexivo (Boyd y Fales, 1983; Boud y Walker, 1993 citados en Samper, 2017).

Primeramente, analizaremos el concepto de dispositivo planteado por Foucault, para luego referirnos a la noción de dispositivo de formación o dispositivo pedagógico de acuerdo a distintos autores y referentes que han estudiado e investigado sobre el tema. Y por último, revisaremos las diferentes miradas de los autores sobre las estrategias de enseñanza.

Michel Foucault fue uno de los primeros en utilizar la noción de dispositivo en una entrevista en 1977, y conceptualiza el término con la intención de estudiar la circulación social del poder. El autor define la función metodológica o estratégica del concepto por la capacidad para enlazar elementos heterogéneos (Camilloni, 2019) como discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; y por otro lado, analizar de qué manera los resultados de la interrelación producen estructuras de poder, conocimiento y subjetividad en una especie de formación en un momento histórico dado. Michel Foucault afirma,

El dispositivo se halla pues siempre inscripto en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bordes del saber, que nacen de él pero, asimismo lo condicionan, [...] El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos (1991).

Por otra parte, encontramos en el Diccionario de la Real Academia Española (2020) el significado del término dispositivo:

Del lat. *dispositus*, part. pas. de *disponĕre* 'disponer', e *-ivus* '-ivo'.

1. Que dispone; 2. adj. Der. Dicho de una legislación: que aplica a un contrato si las parte no establecen lo contrario; 3. m. Mecanismo o artificio para producir una acción prevista. 4. m. Organización para acometer una acción; 5. f. de sus. Disposición, expedición y aptitud.

Al respecto, Souto *et al.* (1999) explican que la palabra disposición trae la idea de “acción y efecto de disponer o disponerse” (:6). Por lo tanto, surge la idea de orden, mandato, poder arbitrario y autoridad. Y destaca algunas cuestiones significativas: la idea

de artefacto, natural o artificial, que se combina con diferentes partes constitutivas y se relaciona con una finalidad, con un resultado automático o producción de acciones previstas anteriormente; y también, con la facilitación de trabajos, un orden y una disposición para cumplir una misión definida. Además, con referencia al término disposición, aclara que es aptitud, proposición para posibilidad y potencialidad. Y por último, resalta la idea de un orden o mandato en el cual el dispositivo determina y enuncia cómo se organizan los elementos o se deciden regulaciones para otros.

En cuanto al campo de la formación docente, Foucault afirma que el dispositivo pedagógico es un conjunto de reglas creadas para la adquisición de otros discursos, para distribuirlos, recontextualizarlos y evaluarlos (Anijovich *et al*, 2019). Según Souto y Morin (citados por Souto, 1999) el dispositivo constituye una forma de pensar los modos de acción, como respuesta a los problemas de la acción. Por tanto, tiene un componente normativo pensado como producto de la manera en que es atravesado por lo político, ideológico, axiológico, filosófico, técnico, social y pedagógico, etcétera. Asimismo, explican que el dispositivo es un producto de quien o quienes realizan un análisis de situación, contemplan la complejidad del campo de acción y ejercitan un pensamiento estratégico.

En la formación, la intencionalidad del dispositivo describe la promoción del desarrollo de la persona como participante del mundo social, con el cual está comprometido y tiene posibilidades de educabilidad continua, de autoformación y de adaptación dinámica a los cambios planteados por la sociedad en el mundo del trabajo (Souto, 1999). Por tanto, los dispositivos de formación, por su carácter productor vinculado a la intencionalidad, actúan como mediadores y provocadores de cambio. La autora señala tres sentidos para conceptualizar el dispositivo técnico pedagógico: el que refiere al arreglo de medios para fines; el que se refiere al instrumento; y por último, el que refiere “[...] a la combinatoria que crea un artificio en pos de fines y resultados; aquél que se vincula a aptitud, potencia, posibilidad y puede dar lugar a lo nuevo, a crear, a generar, a cambiar y provocar acciones” (:96).

Por un lado, el dispositivo dispone para lograr resultados. Por el otro, contiene sentidos de creación y arte; el arte de crear un artificio y de utilizarlo. Por lo tanto, la autora (Souto, 1999) define al dispositivo pedagógico, como un espacio creativo, abierto, producido como receptor y productor de lo complejo que se quiere diferenciar de la voluntad de disponer, de ejercer un poder, de ordenar lo que contiene.

En efecto, entendemos a los dispositivos de formación como los espacios o procesos que favorecen, facilitan o se pueden utilizar para la ejecución de un proyecto o para la resolución de problemáticas. Son un artificio complejo que se utiliza para proponer o desarrollar alternativas de acción; revelan significados, analizan, organizan técnicamente y provocan transformaciones (Sanjurjo, 2016); son instrumentos que se crean o se aprovechan teniendo en cuenta su contexto, con un alto grado de maleabilidad y flexibilidad. Sin embargo, a diferencia del método y la técnica, esta cualidad es la que les posibilita adecuarlos permanentemente. En este sentido, favorecen la comprensión de situaciones que se relacionan con el cambio y la intervención (Souto, 1993; *et al.* 1999). Por tanto, requieren condiciones de tiempo, espacio y vinculación con la realidad (Ferry, 1997). Asimismo, Meirieu (1998) afirma que el pensar el carácter pedagógico de estos dispositivos implica asumir la tensión entre el deseo de querer formar a todos y la imposibilidad de obligar a otro a formarse.

Desde los aportes de Marta Souto *et al.* (2009) sobre dispositivos de formación, se los puede comprender como una construcción social pero también como una construcción técnica; al conjugar el tiempo y el espacio se intenta causar un encuentro del practicante o estudiante consigo mismo y con los otros en el proceso formativo. En este sentido, la formación implica un compromiso personal ya que es el individuo el que se forma y se forma solo. Ferry (2016) afirma, “[...] uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por mediación” (:57). El autor admite que los dispositivos, los contenidos de aprendizaje y el curriculum no son la formación en sí sino mediadores para la formación.

Anijovich *et al.* (2009), dan cuenta de una definición del concepto de dispositivo de formación docente. Afirman que 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 con otros... (:37).

Las autoras afirman que los sujetos, en nuestro caso los futuros docentes iniciales, se adaptarán a las situaciones cambiantes que se generan, apropiándose de saberes nuevos, logrando el desarrollo de disposiciones y la construcción de capacidades para la acción.

Dentro de este marco, Sanjurjo (2019) afirma que los enfoques hermenéutico-reflexivos han tenido una incidencia considerable, por lo que ha habido una amplia producción de investigaciones y experiencias de trabajo con dispositivos para el

desarrollo de prácticas reflexivas, basados en la escritura –biografía escolar, diario de clases, relato y análisis de incidentes críticos y de experiencias, entrevistas de explicitación, entre otros, y en la socialización. Según Souto (2009) estos dispositivos de reflexión pueden resultar valiosos, siempre y cuando se lleve a cabo una tarea de análisis y acompañamiento superando la simple catarsis o los análisis crueles y superficiales.

Además, Souto *et al.* (1999), amplían el concepto de dispositivo como un espacio estratégico en una red de relaciones complejas:

Dispositivo como aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para. Dispositivo como lo que abre el juego de la potencialidad, de la posibilidad y escapa así a lo determinado. No sólo lugar de sujeción sino creador de posibilidades. De desarrollos en el juego de libertades, de intersticios, de microrrelaciones. Entonces, dispositivo como espacio potencial que da lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo de la educabilidad del sujeto, de la grupalidad y de lo instituyente. (:105)

A partir de esta definición la autora propone que un dispositivo puede transformarse en un “revelador” de significados implícitos y explícitos; un “organizador técnico” que establece las condiciones para su puesta en práctica y realización; y un “provocador” de transformaciones, relaciones, conocimiento, pensamientos, de reflexiones y toma de conciencia.

Edelstein *et al.*(1999) coinciden en que los dispositivos son construcciones metodológicas que resultan de un acto creativo con la intencionalidad de provocar cambios y transformaciones. Por lo tanto, un dispositivo de formación tiene el objetivo de producir situaciones experimentales en los cuales los practicantes en formación se modifiquen a través de la interacción adquiriendo conductas que les posibiliten la adaptación a diferentes situaciones cambiantes; adquiriendo nuevos saberes sobre la realidad, sobre los otros y sobre sí mismos. Es por eso, que el intercambio y la verificación se destacan en el proceso.

Otro autor que estudia y se refiere en este sentido a los dispositivos, es Perrenoud (2005a, 2006). El autor afirma, que favorecen la concienciación y las transformaciones del habitus profesional ya que actúa como mediador entre los saberes y las acciones pedagógicas que se encuentran marcadas por una gran imprevisibilidad e incertidumbre y que muchas veces se recurre a la revisión de los esquemas internalizados por los sujetos (en formación) en vez de apoyarse en la teoría. Como ya hemos mencionado anteriormente, el autor afirma, que es difícil construir el habitus y la actitud reflexiva en solitario y espontáneamente. Por tanto, aquí se comprueba la importancia de la aplicación

de los dispositivos de reflexión en el espacio de la práctica docente de manera sistemática y con sentido.

Sin embargo, al utilizar los dispositivos de reflexión en la formación inicial de docentes existen problemas y obstáculos a la hora de implementarlos. Anijovich *et al.* (2009) sostiene que los practicantes necesitan de oportunidades para que la reflexión suceda y se convierta en una manera de trabajar. Por ejemplo, el escaso tiempo con que cuentan los docentes para desarrollar su actividad pedagógica dificulta la generación de espacios favorables para reflexionar sobre las prácticas. Además, la falta de orientación sobre el significado de reflexionar la convierte en una propuesta difusa, muy amplia y que se desaprovecha cuando el momento de reflexión no es parte de la cotidianidad del trabajo docente.

Por último, a partir de las demandas de reflexión se requiere que los formadores le presten atención a las posibles reacciones de los futuros enseñantes. Es necesario que los formadores generen un espacio para la contención, la confianza y que dé seguridad. Una posibilidad es proponer el trabajo en parejas entre colegas para lograr apuntalar estas situaciones. Hacer visible la reflexión, reconociendo debilidades, dudas, incertidumbres, propias o ajenas, además de aspectos personales de la vida profesional, se vive como algo riesgoso, ya que muchas veces se lo vincula con la evaluación de desempeño (Anijovich *et al.*, 2009). Estar atentos a estas dificultades, les permite a los profesores de prácticas considerarlas en el momento de planificar y aplicar los distintos dispositivos de reflexión en el Espacio de la práctica docente. Seguidamente, nos referiremos al concepto de estrategias a partir de las voces de los autores.

En la bibliografía, encontramos varios autores que coinciden en que el concepto de estrategias, en determinadas ocasiones, se presta para confusión terminológica, ya que se encuentran distintos términos en calidad de sinónimos, o se utiliza concediéndole diferentes significados al mismo término (Valls, 1993; Monereo, 1994). Al respecto, un autor que profundiza sobre el término estrategias es Edgar Morin. En “Introducción al pensamiento complejo,” (1996), distingue dos términos: programa y estrategia. Caracteriza a los modos de pensar, el conocimiento desde la simplicidad y la complejidad y propone dos modos de acción propios de cada uno. Al concepto programa le da un sentido de método cerrado, predeterminado, único, repetitivo; es el que anticipa un camino con la intención de asegurar la llegada a la meta; es un hacer que sigue un orden. Mientras que, según el autor, la estrategia trabaja sobre lo posible, lo cambiante, lo aleatorio, donde las opciones frente a múltiples escenarios determinan el camino.

Al respecto, Morin (1996) explica que la estrategia se piensa, se combina, se modifica y se concreta como una táctica en el campo de acción. Por lo tanto, es un pensamiento que trabaja desde varias disyuntivas posibles, que se combinan de acuerdo con la situación de enseñanza o de formación. En este sentido, la estrategia avala a la complejidad en el plano de la acción (Souto, 2019). Al respecto, Morin (1996) afirma que la acción es estrategia y posibilita imaginar diferentes escenarios para la acción. Con la utilización de estrategias se intenta evitar la incertidumbre; la estrategia busca la información. A partir de una problemática importante, en donde acontece lo inesperado, lo incierto, se impone la estrategia.

Seguidamente, recuperamos investigaciones y estudios que profundizan en las estrategias de enseñanza y el sentido de su utilización para lograr aprendizajes significativos. Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2019) en el texto “Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula”, profundizan en las estrategias de enseñanza y las delimitan como modos, o posibilidades para enseñar algo; apuntan que son decisiones creativas para compartir y favorecer procesos de aprendizaje; las estrategias de enseñanza, explican, son una clase de “herramientas artesanales” (:10) para motivar y motivarnos en las actividades presentadas a nuestros alumnos en el aula. Las estrategias son, “[...] un conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (:23). Según las autoras, las estrategias de enseñanza tienen dos dimensiones: una reflexiva, en la cual se planifica, se toman decisiones; y otra dimensión de la acción, que significa la puesta en marcha de las propuestas pensadas. Estas dimensiones se manifiestan en tres momentos: el de planificación, el de la acción propiamente dicha y la evaluación en la que se reflexiona sobre efectos y resultados, se da una retroalimentación sobre lo probado y se sugieren otras maneras de enseñanza.

Al respecto, las autoras afirman que pensar las estrategias de enseñanza “como un proceso reflexivo y dinámico” (:24), compromete una concepción espiralada, ya que el proceso avanza y retrocede; acontece en diferentes marcos; al ir y volver a los temas, los conceptos y las ideas, a medida que se producen los giros en el espiral se transforman la comprensión, la profundidad y el sentido de los aprendizajes realizados; y como el proceso no finaliza, se mantiene la posibilidad de enriquecimiento y transformación a futuro. Por lo tanto, se necesita la creación de una fase de “reflexión-acción-revisión” (:25), o de variación del uso de las estrategias de enseñanza. Además, las autoras

consideran que las estrategias de enseñanza favorecen la comunicación y el intercambio, tanto intra como interpersonal.

Asimismo, otros autores que investigan y analizan las estrategias de enseñanza y aprendizaje, son Monereo, Castelló, Clariana, Palma, Pérez (1994). Ellos remarcan la importancia de que los estudiantes aprendan estrategias para mejorar su aprendizaje y gestionarlo de forma autónoma y eficaz. Para ello, se diseñan actividades con el objetivo de promover dicho aprendizaje y a la reflexión sobre cómo se realiza el aprendizaje en vez de analizar únicamente los resultados que se obtienen. Los autores centran su interés en demostrar como el uso reflexivo de los procedimientos utilizados para llevar a cabo la tarea implica emplear estrategias de aprendizaje.

Por otra parte, encontramos dentro de la colección “Cuadernos de Educación”, de la Universidad de Barcelona, el texto nº 11 cuyo autor es Enric Valls, “Los Procedimientos: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación” (1993). En él, el autor hace una pormenorizada reflexión sobre el término genérico ‘procedimientos’ y el conjunto de diferentes acciones incluidas dentro de él, como las estrategias, que se deberán tener en cuenta en el momento de la enseñanza. El autor explica que una estrategia, “[...] busca la manera menos costosa, más beneficiosa, etc., de llegar a la meta, atendiendo por tanto la retroalimentación que aporta la actividad en desarrollo” (Valls, 1993:58).

Al respecto, compara y diferencia a los planes, las tácticas y las estrategias y afirma que así como el plan selecciona las acciones a realizar, la estrategia selecciona una forma de llevar a cabo esas acciones. Las estrategias posibilitan lograr un objetivo, para conseguir resultados concretos; para solucionar un problema. Sin embargo, las estrategias no garantizan que se resuelva un problema o que se encuentre la respuesta exacta, aunque se convierten en un medio eficaz para la solución de los mismos. Como apunta el autor, las estrategias buscan la eficacia y no la exactitud.

A manera de cierre, el objetivo de la formación inicial de docentes reflexivos es la construcción verdadera de las competencias profesionales gracias a una práctica reflexiva y comprometida que se debe instalar desde el principio del trayecto (Perrenoud, 2007). Hemos intentado recuperar el enfoque de autores sobre la formación de docentes reflexivos y el papel que juegan los formadores en este proceso inicial de formación. Una manera para que los formadores inicien a los practicantes en la práctica reflexiva, como hemos mencionado, es con la aplicación de dispositivos y estrategias de reflexión que la promueven. En el próximo capítulo, presentamos una revisión de las investigaciones y

estudios sobre los dispositivos y estrategias de reflexión que utilizan los profesores formadores en el Espacio de la Práctica Docente.



Universidad de
San Andrés

CAPITULO 2

EL ESTADO DE CONOCIMIENTO SOBRE LOS DISPOSITIVOS Y ESTRATEGIAS DE REFLEXIÓN.

En este capítulo, nos proponemos recuperar y profundizar en los estudios e investigaciones sobre los dispositivos y estrategias de reflexión utilizados en el Espacio de la Práctica Docente, uno de los campos curriculares del trayecto de la formación docente inicial.

La experiencia es el punto de partida para el desarrollo profesional, pero para conseguir que juegue un papel productivo es necesario examinarla sistemáticamente. Para ello se necesitan instrumentos específicos (Richards & Lockhart, 1998: 14).

2.1. Dispositivos y Estrategias de reflexión en el marco del Espacio de la Práctica Docente.

Para realizar la presente investigación, que consiste en analizar a través de entrevistas y documentos, los dispositivos y estrategias de reflexión (utilizados por los profesores de Prácticas), para promover una práctica reflexiva en los futuros enseñantes del profesorado, hemos decidido acceder, para el desarrollo del estado del arte, a las investigaciones y estudios sobre dispositivos y estrategias que favorecen una práctica reflexiva, como experiencias de aprendizaje basadas en la reflexión y en la interacción con otros. A continuación, nos proponemos recuperar autores e investigaciones que conceptualizan y profundizan sobre los dispositivos y las estrategias de reflexión que se desarrollan en el Campo de la Práctica Docente.

Primeramente recuperamos los estudios sobre la observación como una estrategia transversal en todo el trayecto de formación; seguidamente introducimos las investigaciones sobre narrativas y dispositivos de interacción. En este punto, aplicamos la clasificación que proponen Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti (2014). Los dispositivos narrativos consisten en la producción de relatos escritos de la experiencia de los estudiantes con el propósito de tomar como objeto de la reflexión su propia historia escolar. Dentro de esta categoría, desarrollaremos los estudios sobre la autobiografía escolar y el diario de formación.

Por otro lado, los dispositivos interactivos se caracterizan por el intercambio y la confrontación entre pares y se utilizan con la intención de promover la observación, el

ejercicio de competencias comunicativas, como por ejemplo, formular y recibir retroalimentación de pares, confrontación de diferentes puntos de vista, integración de conocimientos de las distintas disciplinas, y la articulación entre teoría y práctica (Anijovich, Cappelletti; 2014). Por lo tanto, recuperamos la voz de los autores y sus investigaciones sobre las prácticas simuladas y los grupos de reflexión y tutorías.

Además, revisaremos los hallazgos que las investigaciones nos demuestran sobre el trabajo con los incidentes críticos. Coincidiendo con la clasificación de Anijovich y Cappelletti (2014) consideramos que “[...] el trabajo con incidentes puede ubicarse en la bisagra entre lo narrativo y lo interaccional” (:52). Para finalizar el capítulo, profundizamos en la bibliografía sobre la evaluación formativa de las prácticas de enseñanza y los portafolios como instrumentos que favorecen la reflexión de los futuros docentes iniciales.

2.2 La observación como estrategia transversal de formación en las prácticas docentes.

La observación como proceso a lo largo de la formación inicial es esencial para desarrollar una práctica reflexiva. La misma, favorece el análisis, la crítica y la reflexión sobre la acción docente. La indagación sobre qué, cómo, a quién, cuándo, y dónde se observa, y la manera en que se registra y analiza se encuentran dentro del recorrido de formación en el que se encuentra el espacio de la práctica docente (Anijovich y Cappelletti, 2014). Es importante que los formadores generen experiencias y situaciones donde se produzcan aprendizajes de observación, junto al registro y análisis, para lograr vinculaciones con los marcos teóricos y en consecuencia, la producción de conocimiento (íbid, 2014). La observación no es pasiva si se ejerce junto a la reflexión y el debate, con el objetivo de comprender el marco en donde se apoya la acción y realizar el informe reconociendo las normas, principios y creencias que regulan las prácticas; se busca la comprensión de cómo se hacen, por qué se hacen y para qué se llevan a cabo las acciones en las prácticas (Norman *et al.*; 1975).

Al respecto, Iris Alfonso (2020), escribe un capítulo donde analiza la investigación educativa, dentro de un enfoque cualitativo, para contribuir a un conocimiento crítico de la realidad educativa. Describe a la observación como instrumento privilegiado de la investigación cualitativa y de formación en las prácticas. Afirma que la observación como instrumento de análisis de situaciones escolares permite indagar, develar, descubrir para

poder comprender la complejidad escolar a la cual queremos conocer; permite recopilar información como las palabras, acciones, deseos, intereses y sentires de los observados.

La autora explica que desde esta perspectiva teórica, sustentada por el paradigma hermenéutico- interpretativo, se pretende interpretar las acciones y actividades, las prácticas de los sujetos en su situación histórica y cultural. Por lo tanto, mediante la observación, se recogen datos de modo sistemático. Desde los primeros años del profesorado, los practicantes realizan observaciones participantes o no, en las escuelas a las cuales asistirán para desarrollar sus prácticas. Apunta, que el observador entra al campo, al escenario, que es el lugar en el que se va a realizar la observación, “[...] sin hipótesis o preconceptos, únicamente con interrogantes, objetivos amplios y un sustento teórico construido desde su propio recorrido académico” (:50). Concluye, que se necesita penetrar en la situación para poder llegar a comprender en profundidad el escenario. Este aprendizaje de observar se construye por medio de un proceso de descubrimiento y de comprensión del objeto estudiado, mediante la reflexión crítica orientada por los marcos teóricos que la sustentan (Alfonso, 2020).

Otras autoras que desarrollan una mirada con respecto a la observación, son Mariana Ornique, Maria José Sabelli y Marianela Giovannini (2014). Las autoras enfatizan en la conceptualización de la idea de campo que, “[...] es donde tiene escena la práctica de observación” (:28). Desde una perspectiva etnográfica, la experiencia vivida se representa y se condensa en una escritura significativa donde se producen, “[...] descripciones sobre la vida de quien escribe y la de aquellos sobre quienes se escribe” (:28).

Al respecto, Elsie Rockwell (2009), hace un recorrido a través de la etnografía, explora y reflexiona, narra procesos, debate sobre un campo (el educativo) que ha cobrado legitimidad e importancia frente a otros paradigmas de investigación. En su trabajo, “La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos” (2009) apunta que el trabajo de campo es la constante observación e interacción en una localidad, convirtiéndose en una fuente de mucha, muy rica y significativa información que obtiene el etnógrafo. Y agrega que los registros y el análisis plantean desafíos complejos.

La reflexión sobre la propia subjetividad y sus implicaciones en lo que se construyó, observó y registró en el campo es, por lo tanto, una condición necesaria para un buen análisis etnográfico (Rockwell, 2009:64).

La autora explica que es un logro del etnógrafo, cuanto más haya podido dar cuenta de su propia subjetividad al momento de redactar sus registros y diario de campo.

Por otra parte, en cuanto a la observación en la formación docente, Orni que y Sabelli (2014), apuntan que se fue sistematizando de diferentes maneras de acuerdo a la influencia de corrientes y metodologías a través del tiempo. Primeramente, fue una observación no participante y una posterior sesión de “crítica de la enseñanza”. Más tarde, se pasó a un espacio más individual con la intención de proteger a los alumnos de la clase observada y una reunión de análisis posterior. Cada practicante compartía un registro descriptivo de lo que se había observado. Por la influencia del conductismo, se acentuó el uso de instrumentos de observación estructurados pero con poco espacio para la interpretación, como por ejemplo, las listas de cotejo o las escalas de estimación que consistían en largas listas de conductas observables que se marcaban con cruces en una grilla.

Más tarde, bajo la influencia del enfoque clínico y de la etnografía, a la cual nos hemos referido, en las décadas finales del siglo XX, se comenzaron a utilizar registros de observación abiertos con columnas, donde se separaban los hechos de las observaciones personales recopiladas para su posterior análisis, dando lugar a hipótesis en vez de las largas listas de conductas observables (Orni que y Sabelli; 2014). Asimismo, se incorporó un espacio para que los practicantes entrevisten a los docentes más experimentados. Sin embargo, aunque en los programas de formación docente se encuentran espacios para el trabajo de campo, se les sigue dando, en algunos casos, un lugar secundario a la práctica con respecto a la teoría.

Por lo tanto, la observación es esencial para construir una práctica reflexiva, ya que habilita el análisis, la crítica y la reflexión (Orni que y Sabelli, 2014). Contribuye a que el trayecto de formación sea reflexivo. Destacan la importancia de que los formadores generen estrategias para que los practicantes aprendan a observar, junto al ejercicio de registro y análisis articulando con los marcos teóricos. Se busca construir una mirada donde se pueda distinguir lo esencial y significativo y dejar de lado lo poco trascendente. En este sentido, construir la mirada es, “[...] acercarse, conectarse con la complejidad de la tarea de enseñar y deconstruirla, para volverla a pensar” (íbid, 2014:36).

Asimismo, Anijovich *et al.* (2009), desarrollan en uno de sus capítulos, el tema de la observación como estrategia transversal de formación. Afirman, que su valor y su sentido fue cambiando de acuerdo a la respuesta que se daba a la pregunta,

[...] ¿Para qué se observa? Puede observarse para constatar teorías, para describir situaciones, para identificar conductas, para reflexionar sobre las situaciones de enseñanza. Cada uno de estos sentidos direcciona el modo de observar y el uso que, a posteriori, se haga de lo observado (ibid, 2009:60).

De esta manera, el acto de observar se convierte en una herramienta poderosa para la reflexión en y sobre la acción docente. En conclusión, se trata de un proceso que requiere de algún instrumento con el objetivo de recoger información sobre el objeto o situación que se quiere considerar (De Ketele, en Anijovich... *et al*, 2009). Al respecto, una observación sistemática se realiza cuando se repiten con frecuencia los procedimientos y se utilizan técnicas de observación y registros durante el acto de observar. Además, se necesita tiempo para observar con detenimiento; y se busca observar situacionalmente, ya que las situaciones observadas son siempre cambiantes y nunca completas.

En cuanto a los momentos de observación, Anijovich (...*et al.*, 2009) identifican tres momentos en el proceso de observación:

- El momento de preparación.
- El momento de la observación propiamente dicha.
- El momento de análisis posterior a la observación.

En el primer momento de preparación se necesita claridad para determinar la intencionalidad de la observación, ya que permite “hacer foco”; se debe enfocar cuando se observa en situaciones complejas como las del aula, ya que se corre el riesgo de que en el registro exhaustivo de todo lo que se observa y acontece se apunten demasiados datos difíciles de interpretar. Explican, que se debe definir qué se va a observar, en dónde poner el foco, como por ejemplo:

[...] en las estrategias de enseñanza, en el tipo de conversación que se establece, en las tareas que realizan los alumnos, en el uso del pizarrón, en la comunicación entre docentes y alumnos, en la organización y secuenciación de los contenidos que se enseñan, etc. (ibid; 2009:65).

De igual modo, se necesita tomar decisiones con respecto a los instrumentos que se van a utilizar, el formato de presentación, y determinar qué tipo de análisis y de interpretación se hará.

Seguidamente, en el momento de la observación propiamente dicha, se registra lo que se observa tomando notas o por medio de fotografías, videos o grabaciones. En el registro, se detallan todos los datos contextuales necesarios así como los materiales didácticos y las carpetas de estudiantes, etc. Y por último, en el momento posterior, se

realiza la elaboración de notas y un registro comunicable a los demás y se realiza el análisis y comprensión de la situación que se observó.

En cuanto a los instrumentos utilizados, de acuerdo a Anijovich (...*et al*; 2009), se distingue entre los registros narrativos, como las notas de campo, los diarios y registros de incidentes críticos, que se construyen durante la observación y posteriormente; y los registros categoriales que se basan en categorías predeterminadas; solo se registra lo que figura en una lista. El observador utiliza grillas, listas y escalas. Las listas de cotejo o corroboración y escalas de estimación son las que más se aplican.

Al respecto, Evertson y Green (1989) escriben un capítulo sobre la observación como indagación y método en Wittrock M., “La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación”. Las autoras hacen un profundo análisis sobre la observación como forma de abordar el estudio de procesos y cuestiones educativas. Al referirse a los registros o sistemas categoriales, aclaran que por lo general, lo que se observa está predeterminado; las reglas para la observación se estandarizan para que exista concordancia entre los observadores; los indicios redundantes en las interpretaciones son reducidos o eliminados del instrumento de observación; el observador toma decisiones deliberadas; solo se observan y registran los elementos que se encuentran en el instrumento. Estos registros son considerados cerrados o completos, porque contienen un número finito de unidades de observación prefijadas, ya fueron definidas anteriormente; las observaciones se limitan a identificar y registrar solo las conductas contenidas del propio sistema.

Por otra parte, al referirse a los registros narrativos, explican que en este caso, las reglas para la recolección de datos son adaptables; el proceso observacional es más amplio y más flexible. En este sentido, consideran a los registros narrativos como un sistema abierto ya que pueden tener una serie de categorías generadas a partir de los patrones observados o categorías prefijadas utilizadas para describir conductas y otros fenómenos. Las categorías derivan del análisis de los datos efectuados con posterioridad a las observaciones, y no durante la recolección. Asimismo, pueden tener más de una función, por lo tanto, es posible combinar las categorías para reflejar una pluralidad de funciones simultáneas; se diferencian de las contenidas en los sistemas cerrados. Y por último, las variables que se obtienen reflejan patrones de conducta que se pueden describir en términos de funciones, como así también, de sus efectos (Evertson, Green; 1989).

En otra investigación, llevada a cabo por Miguel Angel Santos Guerra (1999) en el área de salud, se utilizó la observación como método básico de investigación³. Al respecto, posiciona a la observación en un lugar prioritario en el desarrollo de los métodos de investigación cualitativa. Afirma que observar consiste en buscar, y no simplemente en mirar. Por lo tanto, esta condición requiere de un principio estructurador de la mirada y el pensamiento. Explica que hace falta educar los ojos para observar con rigor; que se necesita formar la mente para que las teorías permitan descifrar el significado de lo que se ha visto. Citando a Ruiz e Ispizúa (1989), sostienen que para llevar a cabo una observación científica se necesita construir una mirada deliberada, consciente y de un modo sistemático para lograr ordenar las distintas piezas, para anotar los resultados, describir, relacionar, para tratar de interpretar y captar los significados y alcances de la misma.

Al respecto, Santos Guerra (1999) aclara que no significa únicamente lograr un registro fiel de lo que está sucediendo, sino que se produzca una exploración deliberada para descubrir la interpretación de lo que acontece. Por otra parte, sugiere entrevistar a los sujetos que se ha observado y a la inversa. Llama a esta característica, interactividad o circularidad; en otras palabras, lo que se descubre se convierte en objeto de análisis en la entrevista. Por último, agrega que se puede observar de diversas formas, cada una de ellas tiene peculiaridades y exigencias diferentes. Como ejemplo, menciona al video y la fotografía y explica que presentan ventajas y ciertos inconvenientes con los que debe lidiar el observador.

Hasta aquí, hemos podido constatar que la observación es parte del proceso de muchos de los dispositivos de reflexión utilizados en la formación inicial de los futuros docentes y comprobamos que las narrativas son complementarias a ella. Por lo tanto a continuación nos referiremos a los estudios e investigaciones sobre las narrativas que promueven la reflexión y el análisis crítico utilizadas en el campo de la Práctica Docente.

2.3. Las narrativas como dispositivos de reflexión en el espacio de la Práctica Docente

La bibliografía sobre la utilización de las narrativas en la formación docente coincide en el valor de las mismas como instrumento transformador y que habilitan a

³ Esta experiencia ha sido objeto de una publicación que lleva por título «Evaluación externa de la formación de médicos residentes o el arte de cambiar a través del conocimiento» (Madrid: semFyC, 1997).

comprender el mundo de nuevas maneras y a comunicar nuevas ideas a los demás (Gudmundsdottir, 1998). A través de la reflexión se logra encontrar sentido tomando la forma de un relato.

Basada en su preocupación por la condición humana, la modalidad narrativa se ocupa de las intenciones de las acciones de los hombres. Aprendemos-de los relatos y en los relatos- una narrativa que busca la abstracción no con niveles cada vez más lógicos de pensamiento, sino con formas cada vez más comprensivas y más humanas (Litwin, 2016:77).

En efecto, mediante el diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, se transforma la experiencia en saber pedagógico sobre los contenidos. Es Lee Schulman (1987) quien propone que el estudio de los relatos y narrativas deberá concentrarse en cuatro dimensiones: la experiencia práctica, la interpretación, la reflexión y la transformación. Al respecto, los docentes que reflexionan sobre situaciones concretas y reales son los que alcanzan un equilibrio reflexivo (Pendlebury, citado en Gudmundsdottir, 1998).

Asimismo, Clandinin y Connelly (1995) estudian a las narrativas tanto como fenómeno que se investiga como método de investigación. Ellos afirman que la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos individuos contadores de historias. De manera individual y social, somos seres que vivimos vidas relatadas. Por tanto, el estudio de la narrativa es el estudio de la forma en que los humanos experimentamos el mundo. A partir de esta idea, los autores derivan la tesis de que,

[...] la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. (ibid :1)

De esta manera los autores afirman que la gente por naturaleza, lleva vida “relatadas” y a la vez, cuentan historias de esas vidas. En cambio, “los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas y escribir relatos de la experiencia” (Connelly, Clandinin, 1995:1).

Por otra parte, narrar y pensar las prácticas docentes como experiencia e investigación pedagógica ofrece un modo particular de desarrollo profesional docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas promueve la participación en procesos de indagación, coformación y acción colectiva en el campo de educativo. Sin embargo, la mayoría de estas historias se pierden, se olvidan o se desechan. Como afirman

Suárez y Metzdorff (2018) las experiencias en la escuela y en el aula y los saberes que las piensan quedan dentro de las aulas, confinados en un lugar secundario, desatendido y sin considerar.

Una parte considerable del saber reflexivo acumulado en esas experiencias escolares, una porción importante de sus contenidos transferibles o comunicables, se esfuman en la cotidianidad escolar como anécdotas triviales y sin valor pedagógico. (ibid, 2018:59).

Coincidiendo con Suarez y Metzdorff, a gran parte de los docentes que viven experiencias significativas no se les presenta la ocasión para contarlas, escribirlas, documentarlas y compartirlas. Por lo tanto, reconocemos en la formación docente inicial y en especial en el espacio de la Práctica Docente, un campo propicio para la difusión y disposición de materiales pedagógicos sobre los cuales diseñar y llevar adelante procesos de desarrollo profesional a través de un diálogo reflexivo. No obstante, como explican Medina Moya, Jarauta Borrazca, e Imbernon (2010) el diálogo reflexivo no es una simple conversación; “[...] es estar-en-el-mundo con otros a través del lenguaje y la experiencia” (:19). Mediante la profundización en la experiencia de todos los integrantes, el diálogo se torna en una reflexión sobre el sentido de la situación que se ha llevado a cabo. Al emplear la deliberación, se buscan las palabras que descubren el sentido y enriquecen la comprensión: se generan cuestiones y se comparten posibilidades de interpretación por medio de la interacción de los significados que se producen.

Al respecto, los relatos de experiencias pedagógicas significativas incentivan la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes y/o los futuros enseñantes. Estas narraciones son testimonio de una parte importante del saber y de las reflexiones producidas por los docentes o practicantes al desplegar las prácticas de enseñanza (Suarez, Metzdorff, 2018). Las narrativas intentan demostrar lo que pasa dentro del aula y durante las prácticas docentes en la formación. Muestran el interés por contar la historia propia o colectiva, por explicar o transmitir algo significativo a los otros, ya que la cualidad auto-reflexiva es la que permite al docente/practicante darle un nuevo sentido, diferente y más profundo a su propia práctica (ibid, 2018).

En este sentido, contar, escribir, leer y conversar en torno de relatos escritos por docentes, no pretende develar lo que está oculto en los escritos o en las experiencias, sino conocer, trabajar y actuar con los significados producidos, poniéndolos en relación con los contextos en el que se produjeron y producen (:60).

En efecto, lo que un docente o grupo de docentes; un practicante o grupo de practicantes cuentan acerca de una experiencia vivida implica que al relatar elijan algunos aspectos, enfatizan otros, omitan, destaquen, secuencien de una manera singular. De hecho, a partir de esas elecciones hechas por el o los narradores, el relato transmite el sentido que sus autores le conceden a su vivencia, teniendo en cuenta a sus destinatarios. Como afirman Suarez y Metzdorff (2018), este trabajo de interpretación, requiere un conocimiento previo y profundo de lo que se intenta comunicar y un esfuerzo para encontrar la forma más adecuada para hacerlo.

Por lo tanto, las narrativas son un dispositivo de formación que favorece la reconstrucción crítica de la práctica docente, los procesos reflexivos y el desarrollo profesional. Es una actividad de aprendizaje diseñada e implementada para promover la reflexión pedagógica. Según Anijovich (...*et al.*; 2009) los dispositivos basados en narraciones utilizados en la formación pedagógica consisten en,

[...]la producción de relatos escritos como medios para acceder a la experiencia subjetiva de los estudiantes, para que estos puedan tomar como objeto de reflexión su propia historia escolar, sus creencias, sus prejuicios, sus conocimientos previos, y sus esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no (:38).

Estas narrativas utilizadas como dispositivos de reflexión hacen comprensibles y claras las acciones y decisiones de quienes escriben y también de quienes los “escuchan” (Egan, citado por Anijovich...*et al.*; 2009). Al respecto, también destacan la importancia del desarrollo de instrumentos narrativos para concienciar la reflexión sobre las prácticas en la formación docente inicial.

Por otro lado, Domingo Roget en su trabajo de investigación, donde valida la efectividad de un modelo reflexivo para la formación inicial de docentes y el desarrollo profesional de docentes experimentados, “Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica” (2013), se refiere, entre otros, a los elementos del pensamiento reflexivo. Uno de ellos, el elemento narrativo, está relacionado con las narraciones del docente. Los relatos sobre sus experiencias se presentan en diferentes formas, cumpliendo distintas funciones. Destaca a los diarios docentes en los cuales la escritura colabora a la construcción del pensamiento reflexivo del docente y el practicante en formación, sobre sus experiencias objetivas y subjetivas.

Al respecto, cita a Brubacher, Case y Reagan (2000:41) quienes se refieren a estas narraciones y el elemento narrativo:

Los relatos sobre los acontecimientos críticos del aula, los distintos tipos de registros o diarios, los informes para conferencias confeccionados por los maestros conjuntamente con supervisores o mentores, la autoentrevista, etc., constituyen otras categorías del discurso narrativo del docente. El aspecto fundamental del elemento narrativo del pensamiento reflexivo consiste en que tales relatos, cualquiera sea su forma, permiten contextualizar la experiencia en el aula tanto para el docente como para otras personas y, por tanto, nos brindan una comprensión más rica de lo que allí ocurre y de la construcción de la realidad por parte del maestro que la que hubiéramos tenido en el caso de faltar ese elemento. Los informes narrativos son muy comunes en la actualidad, especialmente durante la formación del docente y en la investigación cualitativa sobre las prácticas en el aula [...] y no cabe duda de que proporcionan maneras más eficaces de estimular la PR (citado en Domingo, Á.; 2013:168).

Por tanto, la escritura de la experiencia vivida o transmitida por otros, que realiza el futuro enseñante, colabora a reflejar y reflexionar sobre aspectos nodales de la actividad docente, al proceso desarrollado, y el sentido que se le da al mismo. “La escritura posibilita la producción y transformación del conocimiento, ya que el anclaje que genera la palabra escrita permite pensar y repensar aquello que se quiere aprender” (Schiavinato, 2020). En este sentido, la narrativa le otorga un sentido a las cosas y “hace posible la referencia a la vida real” (Bruner, 2002:19). Desde la mirada de Bruner, “[...] el relato es una herramienta no tanto para resolver los problemas cuanto para encontrarlos” (:32). Y a la vez, es una invitación “a reexaminar lo obvio” (:25).

Al respecto, Steinman (2008), se refiere a los relatos pedagógicos y los resignifica como casos sobre la práctica. Los considera un recurso didáctico de gran valor formativo ya que favorecen la aproximación de la práctica real a la formación. Por ejemplo, un caso, según el autor, es un relato narrativo que se refiere a un acontecimiento real, en el cual el lector se involucra cognitivamente y emocionalmente. Permite ejemplificar, describir, comprender e interpretar acciones. En la formación docente específicamente, favorece la interacción entre contenidos de las diferentes asignaturas y la experiencia que expresan los relatos de la práctica. A tal efecto, Cifali (1995) formula una hipótesis, “[...] el relato sería el espacio teórico de las prácticas” (en Cifali, 2008:189).

En el Campo de la Práctica Docente, desde primer año, las narrativas son valoradas como una herramienta para reconstruir y reflexionar críticamente sobre diferentes aspectos de la práctica. Algunos ejemplos son la autobiografía escolar, la bitácora o diario de formación, producciones de alumnos, diversos registros en donde los practicantes vuelcan sus emociones, sentimientos, dudas y entramados con los autores que los interpelan. A través de las narrativas, los practicantes ponen las ideas y los relatos en palabras poniendo en juego su habilidad de reflexionar acerca de la acción pedagógica, sus temores, logros, obstáculos, creencias, cuestionando tanto la teoría como la práctica. Se considera el aula como un ámbito de reflexión y acción que permite preguntarse y

repreguntarse la didáctica, teorizar sobre la práctica y poner en juicio analítico la teoría (Steinman, 2008). En este sentido, desde *Práctica Docente IV* se plantea narrar la experiencia que se lleva a cabo en la residencia y así re-pensar la enseñanza y sistematizar la reflexión sobre el proceso.

Asimismo, Alliaud y Suarez (2011), coincidiendo con los autores ya mencionados, consideran que las actividades basadas en metodologías narrativas y autobiográficas fomentan el pensamiento reflexivo, ya que se aprende durante el propio proceso de aprendizaje y el desarrollo profesional, reconociendo la potencialidad de las narraciones y los relatos de experiencias pedagógicas en la formación y las prácticas docentes. Se trata de una propuesta de formación donde se generan espacios para compartir experiencias pedagógicas por medio de narraciones y relatos que en general, parten de un problema o una inquietud, de una situación incierta o desconocida que el protagonista tuvo que enfrentar. Se comienza a transitar un proceso que, en función de los nuevos intereses o inquietudes, intenta cambiar lo que se hacía anteriormente y en lo posible, realizarlo de manera distinta. Algo de lo cotidiano se vuelve extraordinario, diferente; que lo vivido sea significativo para el protagonista (íbid, 2011).

Como afirma Perrenoud (2007), el análisis de la práctica es una interacción social complicada, ya que demanda posicionarse en registros teóricos, ideológicos, pragmáticos y metodológicos. A través del relato de cada uno, se explica qué se hace, por qué y en nombre de qué se llevó a cabo la acción. En este sentido, Domingo Roget y Gómez Serés (2014) coinciden con la idea de que la escritura y la narración ayudan a construir el pensamiento reflexivo.

Seguidamente, profundizamos en los estudios sobre dispositivos narrativos como la autobiografía escolar y el diario (o cuaderno) de formación como activadores del pensamiento reflexivo.

2.3.1 La reflexión a través del relato autobiográfico.

Cuando nos referimos a los relatos personales, en general, utilizamos los términos biografía y autobiografía. Al hablar de autobiografía, estamos narrando la propia vida, o sea que es contada por el propio protagonista. En cambio, la biografía es una producción externa al protagonista, está narrada en tercera persona y basada en la recopilación de documentos y entrevistas (Anijovich...*et al.*; 2009). En este apartado nos enfocaremos en los relatos autobiográficos, herramienta utilizada para fomentar la reflexión sobre, “[...]”

el conocimiento práctico y sobre la comprensión e interpretación del contexto de la propia vida” (ibid, 2009:87).

Desde la perspectiva narrativa, el relato autobiográfico resulta de valor para favorecer la reflexión en y sobre la construcción y desarrollo competencial y profesional (Alliaud y Suarez, 2011; Contreras, 2011; Suarez, 2011) para lograr una comprensión profunda,

[...] de lo que sucede, porqué sucede lo que sucede y a quién sucede. Tipo de investigación que se adentra en los procesos de subjetivación y tiene en cuenta el contexto relacional que caracteriza a la formación docente, junto a la cultura y funcionamiento de los centros educativos. (Blanco, 2012, citado en Ruiz Bueno, Sabariego Puig, Sandín Esteban, Sánchez Santamaría, 2018:29).

Al respecto, podemos mencionar dos de las conceptualizaciones relativas a las metodologías narrativas y (auto)biográficas citadas por Chisvert Tarazona, Palomares Montero, Soto González (2018:29), en el marco del texto presentado a raíz de los proyectos de investigación realizados con el alumnado universitario, sobre la promoción del pensamiento reflexivo a través de metodologías narrativas⁴:

Rinterpretativa realizada en primera persona de una vida en su totalidad o de una parte significativa de la misma, no solo con el objetivo de relatar lo que sucedió, sino también de comprender, desde la mirada del momento actual, el significado del pasado (Freeman, 2008).

Una narración personal y experiencial resonante es principio de conexión entre historias individuales y el contexto social, cultural o histórico, que requiere tanto sentimiento como pensamiento. Involucra a quien narra y a quien lee la narración, y mejora la comprensión (Wegener y Meyer, 2016).

Por lo tanto, estas metodologías narrativas y autobiográficas tienen como resultado la construcción de la identidad, tanto individual como colectiva, en un proceso participativo y guiado de enseñanza y aprendizaje. Además, es un modo de reorganizar los conocimientos facilitando la reflexión sobre la propia práctica y la autorregulación de los docentes y practicantes en formación, para acceder a cambios en la práctica profesional y valoraciones personales (Clandinin y Connelly, 1990; Anijovich...*et al.*; 2009). En este sentido, Bruner (1997, citado en Chisvert Tarazona, Palomares Montero, Soto González, 2018), afirma que el trabajo autobiográfico amplía la visión del mundo y del yo; rompe con las formas de “reproducción de prejuicios y estereotipos” (:30) que

⁴ Cuaderno n°35, fruto de dos proyectos concedidos en las convocatorias de ayudas a la investigación en docencia universitaria (REDICE14-1511 y REDICE16-1660); centrados en el estudio de las metodologías de carácter narrativo y (auto)biográfico (Suarez, 2011) sobre el pensamiento reflexivo para el desarrollo personal y profesional del alumnado universitario, Barcelona, España.

se traen de la escuela, ya que estas impiden participar como un practicante reflexivo que toma las riendas de su propio proceso de autoformación.

Por otra parte, los autores (Chisvert Tarazona, Palomares Montero, Soto González, 2018) afirman que la escritura de la experiencia permite “verse, (re)pensarse, incorporarse y ponerse en juego frente a lo vivido, lo enseñado y presentado en el aula” (:32). Por eso, dentro del proceso de escritura de experiencias, se destacan ciertos aspectos relevantes como la introducción a una mirada autobiográfica, para fomentar la indagación a través de preguntas de su propia experiencia; la búsqueda de lo vivido en el aula a través de preguntas que permiten ponerse en situación de novedad ante lo vivido y darle una nueva significación; el intercambio en grupo para “pensar con” y “en presencia de”, mediación que permite la apertura de pensamiento.

Al respecto, Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti, Silvia Mora y María José Sabelli (2009) manifiestan que las autobiografías, además de ser narrativas que realiza el protagonista por iniciativa propia, pueden ser como *ventanas o espejos* que permiten “[...] observar, conocer, entender la vida de una persona”(:86). Como ventanas, los relatos posibilitan comprender, mientras se observa el mundo; y en calidad de espejos ayudan a la propia comprensión de sí mismo. Por lo tanto, a través de los procesos de autonarración, hay una conexión del desarrollo del saber pedagógico de los docentes o docentes en formación con el desarrollo de sus vidas personales.

El trabajo profundo y sistemático sobre la autobiografía escolar de los futuros docentes es muy valioso, porque abre una puerta para que cada uno se apropie de su proceso de formación, desarrolle su autonomía, explore sus deseos, temores, dificultades y fortalezas. Conocerse a sí mismo permitirá reconocer a los otros, discriminar lo propio de lo “heredado”, comprender qué marcas dejaron los otros sujetos significativos de su historia y como esas marcas podrían incidir en su práctica profesional (:90).

La bibliografía e investigaciones sobre los relatos y autobiografías docentes es bastante reciente y prolifera, pero la cuestión que nos ocupa es indagar cuáles son los dispositivos de reflexión que los profesores de prácticas utilizan y de qué manera los proponen para promover una práctica reflexiva en los practicantes. Desde este enfoque, las investigaciones sobre la utilización de las autobiografías son más escasas. Entonces, a partir de algunos estudios, decidimos destacar aspectos que nos resultan apropiados para el desarrollo de esta tesis. En este sentido, hemos encontrado un artículo que describe la experiencia de un taller de escritura autobiográfica escolar para docentes como un espacio de cambio y desarrollo profesional llevado a cabo por Freema Elbaz-Luwisch (2002).

En cada encuentro, se proponía un tema para escribir y se adjudicaban entre 30 a 45 minutos seguidos por debates en grupos pequeños y luego en grupo grande. El diseño del taller incluía una extensa bibliografía, aunque el foco estaba puesto específicamente en el proceso de escritura y el debate sobre la escritura de las narraciones. Durante las ocho sesiones en que consistía el taller, los participantes escribieron y compartieron los relatos de una amplia gama de cuestiones personales y profesionales. Sin embargo, aunque la mayoría de los asistentes aceptó y se involucró con los temas sugeridos en las clases, hubo algunos que prefirieron escribir brevemente o nada y esperaban el momento de la discusión oral sobre el tema. Otro de los inconvenientes fue el número de asistentes, ya que en una clase de 35 se hacía difícil compartir historias personales. Un punto para destacar es que la autora, como guía y mediadora, mantuvo un diario con sus propias narraciones y las reflexiones sobre la experiencia.

En este estudio (íbid, 2002), la investigadora examina la escritura autobiográfica de los docentes participantes; argumenta sobre tres momentos que identifica en el proceso de escritura: un momento descriptivo, que refiere a la narración de una experiencia personal centrada en el narrador y que, en general, no es fácil de evaluar a nivel académico; un momento narrativo, en donde la experiencia se enmarca en forma de un relato que contenga un conflicto junto a metáforas, cronologías, diálogos desde el interior de la narración junto a voces del exterior, y a conceptualizaciones académicas para proveer la coherencia necesaria al marco de la historia; y un momento interrogativo en donde hay una toma de conciencia y la reflexión los lleva a indagar lo escrito y a descubrir e iluminar aspectos ocultos de la narración.

Con respecto al momento en que se propone a los practicantes escribir una autobiografía que narre sus experiencias de formación con mayor significatividad, Anijovich... *et al.* (2009) sugiere una reflexión conceptual de las distintas situaciones y la indagación de las huellas que dejaron sus maestros/as en sus propias vidas; plantean ciertas cuestiones para la elaboración de la autobiografía:

- a) Evocar el pasaje por el sistema educativo en sus tres niveles; recuperar lugares, momentos y personas que consideren valiosas;
- b) Registrar esas situaciones. Escribir en primera persona; relatar cómo eran sus maestros/as o profesores/as, cómo enseñaban;
- c) Organizar el relato como les parezca. Podrán incluir documentación pertinente como fotografías, boletines de calificaciones, etc.;
- d) Vincular entre lo narrado y la teoría desarrollada en las asignaturas;

- e) Intentar una reflexión sobre cómo impactan o podrán impactar sus prácticas docentes.

Por otra parte, las autoras presentan ciertas preocupaciones para el uso de los relatos autobiográficos: el riesgo de indagar la vida personal de los estudiantes; la formación de los profesores formadores y de los docentes para trabajar con este tipo de dispositivo; ante algunos descubrimientos que se hacen de la propia historia escolar, la manera de contener adecuadamente; el cuidado pertinente para exponer información ante los colegas y generar la confianza y el confort psicológico en el grupo de formación para hacerlo, resguardando la información con sigilo.

Por último, destacan cómo las autobiografías contribuyen a la posibilidad de debatir y comprender temas relacionados con la enseñanza. El protagonista y autor de la narración logra acceder a un conocimiento profundo de sí mismo, hacer visible ciertas problemáticas más oscuras, relacionar los aspectos de su vida personal con lo profesional, relacionar la teoría pedagógica obtenida en el transcurso de su formación docente y su propia experiencia escolar. Las autoras concluyen que esta herramienta beneficia “[...] no solo a quienes la producen, sino también a los formadores que las emplean en sus clases” (Anijovich, 2009:99).

Hasta aquí pudimos comprobar las ventajas del trabajo con los relatos autobiográficos como dispositivos narrativos de reflexión utilizados en el trayecto de formación, más específicamente en el Espacio de la Práctica Docente por los formadores, tratados con profundidad, responsabilidad, conteniendo y cuidando la privacidad de lo compartido para generar confianza dentro de los grupos. A continuación, revisaremos las investigaciones y estudios sobre los diarios en el marco de la formación docente como otro de los dispositivos que fomentan la práctica reflexiva en los futuros enseñantes.

2.3.2. Los diarios de formación como dispositivo de reflexión.

Ante todo, sabemos, que además del uso expresivo, los diarios se utilizan tanto en la investigación como en la formación de profesionales de diferentes disciplinas (Anijovich, Cappelletti; 2014). En este apartado, nos centramos en los diarios de formación, también llamados diarios de clase (Zabalza, 2004) como herramientas que favorecen el desarrollo y mejora de la propia práctica profesional y de uno mismo, a través de la reflexión. Se lo utiliza como instrumento para la construcción reflexiva del conocimiento profesional y como recurso para el análisis de la teoría o supuestos que

sustentan las decisiones docentes, en tanto provee una base comprensiva y rica para el estudio del proceso de enseñanza (Caporosi, 2009:132).

Al respecto, desde la mirada de quienes los escriben, los diarios de formación favorecen la reflexión sobre sus prácticas y los procesos internos en los que se encuentran; la toma de conciencia del practicante en formación sobre “lo que hace, cómo, porqué, y con qué modelos de referencia” (Porlán, citado en Anijovich...*et al.*;2009 :102), mientras se establecen conexiones significativas entre la teoría y la práctica, o sea, entre el conocimiento práctico y los conocimientos disciplinares, para lograr decisiones que se apoyen en ellos con el fin de mejorar la práctica y el desarrollo profesional y personal (Porlán, 1999).

Comenzaremos con la revisión de un artículo de la revista digital ‘Reflective Practice’; revista de investigaciones en inglés, que a partir del año 2000 ha aumentado la publicación de sus ediciones a 6 en la actualidad. Los diferentes estudios sobre la PR incluyen las investigaciones que se refieren a diferentes tipos de práctica reflexiva, sus finalidades y la producción de conocimiento tanto en educación como en otras profesiones, incluyendo las correspondientes al ámbito de la salud, enfermería, trabajo social, el deporte y los abogados. Hemos recuperado una investigación sobre cómo transformarse en docentes reflexivos a través del uso de los diarios (Teuku Zulfikar, Mujiburrahman, 2018) llevada a cabo en la facultad de Educación y Formación Docente de una universidad de Indonesia. Los hallazgos generados por las entrevistas indican que la mayoría de los docentes iniciales participantes en la investigación estaban convencidos de que los diarios reflexivos los ayudaba a convertirse en docentes reflexivos. Además, consideraron a los diarios de reflexión como una herramienta efectiva para aumentar la conciencia de sus prácticas y así mejorar su desempeño docente en clase.

Al respecto, los investigadores citan a Kim (2013), quien afirma que el objetivo principal de un diario de formación es permitir a los futuros docentes ser responsables de sus propios aprendizajes. Esto sugiere que es un tipo de narrativa que registra cada docente sobre su práctica con el fin de aprender sobre su propia experiencia. Asimismo, Casanave (citado por Teuku Zulfikar, Mujiburrahman, 2018) considera que un diario se convierte en reflexivo si involucra los sentimientos, emociones, intereses, o curiosidades del narrador; si conecta al autor con algún evento, que puede ser una idea, otra persona, experiencia, o un aspecto de sí mismo; y si lo ayuda a desarrollar la conciencia y apertura necesaria para comprenderlos.

Siguiendo con las investigaciones sobre los diarios de reflexión, Zabalza (2004), escribe “Diarios de clase” como parte del proceso de investigación acción desarrollado con un equipo de profesores españoles, cuya intención fue profundizar sobre las posibilidades que ofrecían los diarios y las biografías como medio para el desarrollo personal y profesional, convirtiéndose en instrumentos de investigación-acción, y que producen una mejora a partir de una dinámica de revisión y enriquecimiento de la propia práctica docente. Al abordar sus experiencias en el uso de diarios, los futuros enseñantes fueron capaces de seguir un camino a través de las narraciones y la reflexión que promueven los diarios.

En la primera parte, el autor refiere a los diarios como un recurso didáctico de reflexión personal y desarrollo profesional. Aborda las características de los mismos y las condiciones que deben congregarse para lograr aprovechar al máximo la formación. Por tanto, los diarios de clase (Zabalza, 2004) son los documentos en los cuales los futuros docentes registran sus impresiones de lo que acontece en sus clases; aunque no necesitan ser una actividad diaria, el autor recomienda una periodicidad por semana, variando los días para lograr una mayor representación narrativa. Destaca la importancia en la continuidad y sistematicidad en la recogida y redacción de los registros en el diario. Asimismo, además de las narraciones realizadas por los docentes en formación o en actividad, sugiere que los diarios pueden ser desarrollados por sus alumnos. El contenido, agrega, puede ser completamente abierto a quien escribe o se determina alguna consigna o planificación propuesta previamente para delimitar qué asuntos serán recogidos y registrados en los mismos. Por lo general, el ámbito donde se recoge la información es la clase o el aula, pero a la vez, se proponen otros ámbitos de la actividad docente que se pueden reflejar en los diarios.

Desde el punto de vista del autor, se destacan dos variables básicas en los diarios de clase: la primera es la riqueza informativa que aportan y que será tanto más rica cuanto más polifacética sea la información que se ofrece en el mismo. Cuando los diarios son descriptivos resultan más débiles para penetrar en la dimensión personal, y si son solamente introspectivos pierden sentido. Según el autor (ibid, 2004),

Lo bueno de un diario, lo que le convierte en un importante documento para el desarrollo personal, es que en él se pueda contrastar tanto lo objetivo-descriptivo como lo reflexivo-personal (:18).

La segunda variable es la sistematicidad de las observaciones recogidas, ya que posibilitan hacer una lectura diacrónica de los acontecimientos observados y vividos; facilitan un análisis de la evolución de los hechos y la revisión de elementos del propio mundo personal de docentes y/o practicantes, que no pueden percibir mientras desarrollan las acciones del día a día en clase. Al respecto, Zabalza describe a esta dimensión personal como “opaca” a los otros instrumentos de observación, como por ejemplo, el uso de cuestionarios.

En este sentido, Bullough y Gitlin (citados en Zabalza, 2004) resaltan la importancia de que los futuros enseñantes tengan la oportunidad de identificar y revisar sus propias creencias personales y teorías sobre los niños, la educación, el aprendizaje, la disciplina, etc., todos aspectos vinculados a su futura profesión. He aquí, donde el uso del diario cobra sentido ya que favorece el conocimiento y desarrollo personal. Al escribir sobre uno mismo, el diario se convierte en “elemento de expresión de vivencias y emociones” (:21), al tener la posibilidad de reconstruir la experiencia, descentrarse, analizarla y de socializar la experiencia compartiendo con el formador y/o el grupo.

Por lo tanto, la conciencia se presenta como uno de los componentes básicos de la acción docente. Al respecto, Oberg (citado en Zabalza, 2004) explica que, cuanto más conscientes se conviertan los docentes en formación y más reflexionen sobre su hacer e intervenciones, mejores serán sus prácticas. Se podrá extraer “una especie de radiografía de nuestra docencia” (:28) con la utilización de los diarios para promover la reflexión, el mejor conocimiento de uno mismo y sus acciones. De esta manera, el diario convierte en investigadores a quienes lo escriben. En efecto, en el uso del diario convergen tres posiciones complementarias: la del actor que participa en las acciones narradas; la del narrador que cuenta la acción desde afuera; la del investigador que,

[...] se aproxima a los hechos con espíritu de búsqueda, con hipótesis a comprobar, con un esquema conceptual y operativo que le permitan leer, analizar, valorar y mejorar las acciones narradas (ibid; 2004:29).

Por último, Zabalza destaca ciertos aspectos y características que se dan con la utilización de los diarios. Los docentes o practicantes acostumbran a reflexionar, ya que la reflexión es una dimensión constitutiva de los diarios; acostumbran a escribir; el diario proporciona un feedback inmediato y permanente; facilitan el compartir las experiencias y alcanzar un modelo más cooperativo de trabajo. Y al respecto, añade que los diarios de formación son compatibles y complementarios de otras estrategias y dispositivos de

reflexión como los portafolios, grupos de reflexión y cursos de formación para el desarrollo profesional.

Para finalizar este apartado, cabe mencionar la investigación realizada por Haas Prieto, Jarpa Azagra, Collao Donoso (2017) sobre la reflexión en las prácticas pedagógicas en la formación inicial por medio del análisis del Diario del Profesor en Formación. Como objetivo se caracterizaron las reflexiones escritas por los estudiantes de primer año en sus diarios; se identificaron el alcance y la función de los diarios, el tipo de reflexiones pedagógicas y su naturaleza. Se destacan los hallazgos que indican nudos críticos en el proceso de escritura con una orientación descriptiva y en consecuencia la elaboración de un tipo de reflexión superficial.

Las autoras (2017) coinciden en abordar a los diarios como un documento de registro escrito en donde se vuelcan las impresiones sobre sus clases, constituyéndose en un instrumento de formación que facilita la implicación y provoca la introspección. Además, lo consideran un instrumento de investigación ya que se desarrolla la observación y la autoobservación, convirtiéndose en herramienta de análisis del pensamiento de los docentes en formación como los docentes en ejercicio (Latorre, 1996; Porlán & Martín, 1993 citados en Jarpa, Haas, Collao, 2017). En Chile, los docentes iniciales de primer año de la carrera de Educación Básica de una universidad en Valparaíso participaron en esta investigación escribiendo un registro de observación y de la experiencia vivida en las aulas. Al mismo tiempo, debieron sistematizar la información en el diario del profesor en formación y darle una orientación reflexiva. Los mismos presentaron dificultades en el proceso de evaluación, ya que, aunque los docentes en formación conocían una pauta para hacerlo, la calidad de escritura era muy baja. Las narraciones presentaban problemas de redacción, falta de una estructura retórica, sin evidencias de una reflexión pedagógica propiamente dicha.

En síntesis, podemos comprobar que el uso del diario como dispositivo narrativo de reflexión es recomendado por los autores para el desarrollo personal y profesional de los docentes. En efecto, los autores citados coinciden en la sistematización del uso del diario de formación para que se produzcan aprendizajes significativos y mejoras en la práctica además de los cambios ya mencionados. Y por último, hemos podido constatar que la reflexión involucra el aspecto emocional y experiencial en cada narrador. Como afirma Elbaz-Luwisch (2002), con el uso de este tipo de narrativas, tanto la autobiografía como el diario de formación, no tiene sentido hablar de las facultades emocionales y

cognitivas separadamente ya que los futuros docentes iniciales al asumir el papel de narradores se involucran con todos sus sentidos.

Hasta aquí hemos hecho un recorrido de los dispositivos narrativos utilizados para fomentar la reflexión en la formación de los futuros docentes. Seguidamente, haremos un relevo de la bibliografía que se refiere a los incidentes críticos. Como ya mencionamos, consideramos que los mismos están ubicados en la bisagra entre los dispositivos narrativos y los interaccionales (Anijovich, Cappelletti, 2014).

2.4. El análisis sobre incidentes críticos.

En este apartado nuestro objetivo es hacer un recorrido de los trabajos e investigaciones sobre el uso de los incidentes críticos en la formación de docentes iniciales como promotores de la reflexión en los practicantes. La bibliografía referente a las investigaciones sobre el trabajo con incidentes críticos en el Espacio de la práctica como dispositivo de formación para fomentar una práctica reflexiva es numerosa. A continuación presentaremos algunos autores y estudios relevantes sobre los mismos.

Primeramente, la bibliografía presenta varias definiciones acerca de lo que es un incidente crítico. Las diferencias que presentan se dan debido a si lo consideramos un dispositivo de formación o un evento determinado de la práctica profesional; un caso externo a la práctica o una experiencia real; un acontecimiento que se analiza en forma individual o en forma grupal por el docente o el docente y un grupo de colegas respectivamente (Anijovich, Cappelletti, 2014).

Desde la perspectiva que presenta David Tripp (1993) se considera que el aprendizaje a través de incidentes críticos se basa en la observación profunda de eventos que suceden durante el desarrollo de una clase, fuera de ella o durante la carrera profesional del docente. El autor determina que la interpretación del significado que se le da a ese evento es lo que lo hace crítico. La mayoría de los incidentes que ocurren en el aula se convierten en críticos al revelar creencias y motivos que subyacen dentro de la clase y están sujetos a una revisión y análisis. Asimismo, el análisis de los incidentes críticos se convierte en el punto de partida relevante para innovar y mejorar la práctica. La base del juicio de valor que le otorgamos a un evento para que se convierta en incidente crítico es el sentido del significado que le adjuntamos al mismo (ibid, 1993).

Para continuar con autores que se refieren a los incidentes críticos en la enseñanza, Richards y Farrell (2010) definen a un incidente como un evento no planeado ni

anticipado que ocurre durante el desarrollo de la clase. Explican que este análisis de los incidentes sirve para disparar la percepción de algunos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje; involucra la documentación y la revisión de incidentes en la tarea de enseñanza para aprender de ellos y mejorar la práctica. Documentar y reflejar sobre los incidentes puede servir como una parte importante del proceso por el cual los docentes y practicantes pueden aprender más sobre sus enseñanzas, sus alumnos y ellos mismos. Coincidiendo con Tripp (1993), la interpretación y el significado que se le atribuye a un incidente es lo que lo hace “crítico”.

Al respecto, según Anijovich y Cappelletti (2018) el incidente crítico constituye una estrategia de enseñanza para promover el análisis y reflexión sobre la práctica y el conocimiento profundo de la realidad. En este marco, el trabajo con incidentes críticos favorece una metodología en la que los docentes iniciales concientizan y clarifican sus miradas y posicionamientos sobre diferentes aspectos reiterados del trabajo cotidiano. Se intenta “evocar lo que ha desencadenado un episodio” (:275), y en consecuencia provocar un efecto que produzca cambios profundos en la manera de pensar y actuar la enseñanza.

La narración de estas experiencias y el proceso guiado de reescritura de las mismas posibilitan que los docentes reflexionen, cuestionen sus propios supuestos y profundicen su comprensión sobre ciertos aspectos de su enseñanza. En segundo lugar, estos casos son utilizados como instrumentos de análisis y reflexión en el marco de la formación de otros docentes con el objetivo de que los sucesos sorprendidos que vivieron estos docentes se conviertan en oportunidades de aprendizaje (Anijovich, Cappelletti, 2014):277.

Cabe mencionar la investigación que realizaron las autoras y su equipo en el marco de UBACyT⁵, “La formación docente en ciencias jurídicas: análisis de los incidentes críticos en la enseñanza” con el propósito de “relevar, sistematizar, analizar y formular categorías teóricas específicas en el marco de la conceptualización de la docencia como práctica reflexiva” (:273). A partir de la recopilación de los trabajos que realizaron los abogados de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires que cursaban el Profesorado en Ciencias Jurídicas se relevaron y sistematizaron los incidentes críticos con el objetivo de generar conocimientos sobre los contenidos de las reflexiones que produjeron los futuros profesores.

Las autoras sostienen que para producir las condiciones para la formación de docentes reflexivos se debe reconocer que la producción del conocimiento de una correcta

⁵ Proyecto de Investigación UBACyT 20020090200239 (2010-2012) integrado por R. Anijovich, G. Cappelletti; S. Mora, P. Costa, M. Giovanninni, E. Gothelf, M. López Alconada, M. Ornique, J. Peire y M. Sabelli.

enseñanza es responsabilidad de los centros universitarios y de formación docente, como así también, del análisis de las prácticas docentes. Asimismo varios autores señalan que los practicantes y docentes iniciales logran adoptar un accionar reflexivo si se les ofrece el espacio para narrar episodios.

Para realizar esta investigación de tipo cualitativa, se analizaron las reflexiones de los futuros profesores sobre sus prácticas en base a dispositivos de trabajo dentro del programa de formación docente. Se buscó “observar, comprender, confrontar práctica con teoría, efectuar asociaciones, formular preguntas no previstas y producción de nuevos conocimientos” (:278). Desde la perspectiva de nuestra tesis, nos interesó la consigna que se les presentó a los practicantes para lograr el relato de incidentes críticos. Lo primero fue brindarles una definición del sentido de un incidente crítico, a partir de la cual se les requirió narrar algún suceso que hubiera tenido lugar durante su experiencia como docente, que se encontrara dentro de la definición planteada. Además se solicitó considerar si se pudo resolver el episodio, de qué manera se hizo y si en el desempeño posterior se logró algún tipo de impacto.

Como conclusión las autoras afirman que,

Es a partir de narrar, de construir los relatos, que resulta posible reflexionar sobre el posicionamiento desde el que se toman decisiones sobre la enseñanza, sobre los contenidos, sobre las estrategias, sobre la relación con los alumnos” (Anijovich y Cappelletti, 2014:291).

Al respecto, las autoras reconocen a la documentación y análisis de IC como instrumentos potentes para aplicar en la formación docente. La concienciación de las dificultades o de los aprendizajes logrados es resultado del uso del dispositivo que da luz al proceso de construcción del rol y la identidad profesional de los futuros enseñantes (íbid, 2014). Coincidimos con las autoras en que se necesita tiempo para que la reflexión se convierta en una práctica “explícita, consciente”:291. Creemos que el papel de los formadores, particularmente de los profesores de Práctica, cobra importancia en este punto ya que se convierten en los mediadores que guían el proceso y favorecen las condiciones para que los futuros docentes pongan en palabras y traduzcan sus ideas y sentimientos, analicen los incidentes críticos, reformulen nuevas estrategias de mejora de la práctica y se habiliten oportunidades para la producción de conocimiento.

En esta misma línea, en relación a la formación docente inicial, Monereo (2010) propone un modelo que promueve un cambio profundo respecto a las concepciones, estrategias y sentimientos del docente, o sea, que afecte su identidad profesional y

personal. El autor reconoce las propuestas formativas centradas en los incidentes críticos que se producen en el aula como favorables para lograr estos cambios mencionados para abrir “nuevas e interesantes vías de desarrollo profesional” (:174). Sin embargo, Monereo afirma que la formación inicial de docentes debe lograr cambios más profundos que los relacionados con el aprendizaje de metodologías didácticas, ya que los cambios de acciones dentro del aula son importantes pero no suficientes para un cambio “profundo y sostenible” (:157).

En este sentido, menciona a Everly y Mitchell (1999) que definen a un incidente crítico como,

[...] un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad-en-acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente (en Monereo, 2010:159).

El autor reconoce que muchos de los docentes iniciales son resistentes a los cambios e identifica tres fuentes que explican dicha resistencia: la incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad que sienten los docentes en formación; las competencias que manejan, frágiles e insuficientes; y la cultura institucional de los centros y escuelas, que son reticentes al trabajo colaborativo y a las innovaciones.

Por otra parte, la técnica de los incidentes críticos es un proceso para recolectar información referente a situaciones significativas. En vez de consistir en un conjunto rígido de reglas que determinan los datos recolectados, se sugiere considerarla como un conjunto flexible de principios que se modifica y adapta para atender a una situación específica (Harrison y Lee, 2011). En la investigación realizada por Jennifer K. Harrison y Ruth Lee en Inglaterra (2011) donde exploran los incidentes críticos de futuros docentes en formación, se diferencia la reflexión, como justificación de las propias creencias, de la reflexión crítica como una revisión de los propios supuestos mediante la revisión de las fuentes de evidencia y las consecuencias de la acción. Por lo tanto, se accede a un nivel de aprendizaje más elevado y transformativo a través de procesos de reflexión crítica que revisan las presuposiciones en las que se basan las creencias personales (Mesirow, 1990; en Harrison y Lee, 2011).

Asimismo, las autoras reconocen que la concienciación del desarrollo de las habilidades del pensamiento y la reflexión crítica necesita apoyo de herramientas apropiadas facilitadas por otros (Boud, Keogh, and Walker 1985; Marsick and Watkins

1997 citados en Harrison y Lee, 2011). Según estos autores, podría causar algún grado de escepticismo, ansiedad, pérdida de identidad, resentimiento, sentimientos de intimidación; como consecuencia, recomiendan al facilitador, en nuestro caso sería el profesor de práctica, trabaje uno a uno con el futuro docente. Siguiendo con esta idea (íbid, 2011), afirman que el diálogo con el docente tutor o profesor de práctica, cobra importancia por la función que cumple al promover la reestructuración del incidente para lograr la explicación del mismo y por qué sucede. Se favorece un proceso de pensamiento en el que se visibilizan aspectos complejos sobre la enseñanza, opacados por la práctica iniciática. (Anijovich y Cappelletti, 2018).

Para finalizar, no queremos dejar de mencionar a Edith Litwin (2016), quien sostiene que los incidentes críticos no son sólo los que emergen en situaciones de crisis o conflicto. Existen otros que son positivos y brillan en el aula. Son experiencias valiosas y muy educativas tanto para los docentes como para los estudiantes.

Estudiar esas experiencias, documentarlas, conocer a fondo opiniones de diferentes actores hacen que éstas trasciendan y asuman un nuevo valor. Se trata de incidentes o períodos que reconocemos o distinguimos como por tratarse críticos de episodios con consecuencias para el cambio para el desarrollo personal. A veces se distinguen por la fuerza o las consecuencias del hecho, otras por la aceleración en la que produjeron los aprendizajes, por el impacto en la vida de los escolares. También se producen con fuerza experiencias negativas de consecuencias adversas para la vida de las instituciones o las personal. En todos los casos, el reconocimiento profundo de estos incidentes críticos nos instala en un mejor lugar para llevar a cabo las estrategias pedagógicas o para adoptar prácticas preventivas (íbid, 2016:205).

A continuación, en los próximos subcapítulos, analizaremos las narrativas interaccionales que se utilizan en el Espacio de la Práctica Docente para fomentar una práctica reflexiva.

2.5. Las narrativas de interacción.

2.5.1 La simulación como estrategia didáctica y práctica reflexiva.

En este apartado desarrollaremos la bibliografía de las prácticas simuladas o microclases utilizadas como estrategia para un acercamiento al contexto real del aula a través de la representación de situaciones, el análisis y reflexión de las mismas.

En primer lugar, Edith Litwin (2016) expresa que en el proceso de formación para la actuación profesional se necesita la construcción de experiencias simuladas frente a lo que podría resultar en una práctica inexperta en situaciones reales.

Las simulaciones se organizan con el objetivo de que se produzcan aprendizajes significativos en los futuros docentes (en nuestro caso), en base a su participación en situaciones ficticias, en la toma de decisiones y su sometimiento a prueba, asumiendo tareas y diferentes roles, enriqueciendo el proyecto, que se presenta con características similares al contexto real. Muchas veces, las simulaciones tienen un sentido lúdico para estimular la actividad (Litwin, 2016).

Se trata de replicar una situación o construir un modelo para que los estudiantes participen en una experiencia de aprendizaje fructífera. Es posible que una vez que se ha participado de la experiencia, se analice cómo resultó, las dificultades que se afrontaron y las que se vencieron. El análisis posterior a la actuación permite un nuevo aprendizaje y provee de una experiencia que tiende un puente a la teorización (:102).

Coincidimos con Litwin (2016), quien afirma que las experiencias de simulaciones son una “invitación” (:102) para analizar posteriormente lo observado. Además, destaca la importancia la organización y desarrollo de la situación por parte de los participantes, ya que al involucrarse y asumir desafíos,

Los aprendizajes son más duraderos, impactan en sus conciencias, promueven reflexiones y permiten mejores procesos de autoevaluación. Por otra parte, es posible analizar y distinguir las conductas (e hipotetizar si podrían haber sido otras)” (ibid, 2016:102).

Sin embargo, actuar bien en una experiencia construida no significa que nos dé el mismo resultado en un contexto real, ya no podemos predecir la actuación de los estudiantes. Es un riesgo creer que la situación será idéntica a la realidad. Como afirma Litwin (2016) se trata de “la adquisición de experiencia y, por lo tanto, de práctica y no de una actividad predictiva”:106.

Por su parte, Maria José Sabelli, Mariana Orniqúe y Marianela Giovaninni han estudiado las prácticas simuladas en profundidad. En una ponencia durante el I Encuentro Internacional de Educación (2014) expusieron sobre la construcción de la verosimilitud, la observación y la reflexión. Afirman que las simulaciones en la formación de profesionales tienen el potencial de construir verosimilitud, ya que es una condición de base, tanto para quienes observan la situación como para quienes la construyen desde la actuación. Mencionan a Todorov (1971) y Barthes (1971) para quienes la verosimilitud de una “obra” está relacionada con la coherencia del propio universo que remite la misma; o sea, a partir de la congruencia entre el relato y lo que percibimos como espectadores.

Al respecto, etimológicamente, simulación, del latín *simulatio*, es la acción de simular, que se refiere a representar algo, imitando o fingiendo lo que no es. Por lo tanto

simulación es la acción y efecto de simular. (Sabelli, Ornique, Giovaninni, 2014). Asimismo, los orígenes de las prácticas simuladas nos llevan a la época del ejército prusiano del siglo XIX (Jones, 1995 citado en Sabelli, Ornique, Giovaninni, 2014)). Las simulaciones se piensan como un entrenamiento que desarrolla habilidades y destrezas con el objetivo de *aprender haciendo*.

Las investigadoras (2014), como así también lo hace Litwin (2008), asocian la idea de “laboratorio” al dispositivo, ya que se convierte en una práctica más protegida que no corre el riesgo de las situaciones en la realidad. En ellas, los participantes asumen un rol muy poco ficcional. De esta manera, la categoría de verosímil aparece como una construcción destacada para comprender la potencialidad de este dispositivo en la formación.

Las autoras explican que la simulación como dispositivo se relaciona con la construcción de una “escena posible de la profesión” que se lleva adelante como si fuera la práctica real, pero dentro de ciertas condiciones y restricciones. Las escenas construyen una realidad en sí mismas. Luego son analizadas y reflexionadas por todos los que participaron: docentes, alumnos que llevaron adelante la representación y observadores. En este sentido, el dispositivo de la simulación favorece y hace posible una construcción del rol y posición profesional, características esenciales en la formación de docentes. (íbid, 2014). Asimismo, se considera un dispositivo que potencia la integración entre la teoría y la práctica de enseñanza, y favorece procesos reflexivos (Ornique, 2018)

A la vez, en su Tesis de Maestría, Sabelli (2016) se refiere a las simulaciones en la formación de profesionales y diferencia a las que son simulaciones de la que no lo son. Las simulaciones están relacionadas con la instrucción directa y el juego de roles. Joyce y Weill (2002), presentan diferentes modelos de enseñanza; explican que la instrucción directa consiste en la modelización o demostración activa de procedimientos y acciones por el profesor formador (práctica guiada) y la ejercitación activa por parte de los practicantes o alumnos con el acompañamiento del formador hasta lograr un alto grado de independencia en la realización de las acciones. Como afirman los autores, “[...] el ‘corazón’ de esta estrategia de enseñanza reside en sus actividades prácticas” (:389). Todo el proceso se sigue permanentemente con el análisis y explicaciones de principios, conocimientos o normas que lo sustentan, por parte del profesor formador, cuya retroalimentación a los estudiantes cumple una función destacada. En cualquiera de estas situaciones, los individuos modifican su conducta de acuerdo a la devolución que recibieron.

Asimismo, Joyce y Weill (2002) hacen una distinción entre la simulación y el juego de roles. El *'role play'* o juego de roles, afirman, trata los problemas a través de la acción: se esboza un problema, se lo presenta y se lo discute, a un nivel básico. Al terminar la actuación los observadores involucrados se preguntan porque los participantes actuaron de la forma que lo hicieron, porqué tomaron esas decisiones y no otras, qué fue lo que motivó la resistencia, y si podrían haber afrontado la situación de otra manera. En este sentido, sugieren que el juego de roles presenta tácitamente una situación centrada en la experiencia y donde el “aquí y ahora” se convierten en contenidos de enseñanza.

Al respecto, el juego de roles trata de recreaciones de situaciones de la vida real en las cuales los alumnos pueden “probar la vida”, generando respuestas emocionales y conductas auténticas que ponen de manifiesto sentimientos reconocidos y expresados por los alumnos, e ideas que emergen a la conciencia (Joyce y Weil, 2002). En consecuencia, al combinar las acciones espontáneas con el análisis, se posibilita el despertar a la conciencia de los procesos psicológicos implícitos en las actitudes, valores y sistemas de creencias propias del grupo. Por lo tanto, el contenido emocional, las palabras y acciones son parte del proceso de análisis posterior. En este sentido, el análisis y la discusión sobre la actuación son igualmente importantes al juego de roles en sí mismo. Como expresan Joyce y Weill (2002), a los educadores nos interesa que los estudiantes o practicantes, reconozcan y comprendan sus sentimientos y observen cómo sus sentimientos influyen en su conducta.

Por lo anterior mencionado, Sabelli (2016) afirma que los alumnos o practicantes pueden aumentar su habilidad para identificar sus propios sentimientos y los de los demás; pueden obtener nuevas actitudes para manejar situaciones problemáticas que les eran difíciles previamente. Estas últimas, si bien no tienen una estructuración didáctica que promueva el desarrollo de capacidades profesionales, son temas vivenciales que parecerían tener la intención de sensibilizar o analizar cuestiones emocionales. De esta manera, el juego de roles intenta fomentar el análisis de valores y de la conducta personal; preparar estrategias que resuelvan problemas interpersonales y personales; y desarrollar la empatía.

Asimismo, Sabelli (2016) cita a Hertel y Millis (2002), quienes definen la simulación educativa como casos que se proponen para que los estudiantes tomen decisiones, asumiendo un rol que se les asigna para que gestionen tareas específicas de la profesión docente. Así, las simulaciones motivan a los practicantes, ofreciendo varias oportunidades para intervenir activamente, promoviendo un aprendizaje significativo y

complejo, y articular saberes diversos, como conocimientos teóricos, habilidades, etc. Sobre la base de las ideas expuestas, los autores mencionados concluyen que la simulación proporciona a los estudiantes y practicantes una ocasión de actuar de una manera coherente con el contexto real que se convierte en un ámbito seguro y protegido.

Hertel, J. P., & Millis, B. J. (2002), especialistas en simulaciones, expresan en sus investigaciones que las mismas, específicamente en el nivel superior, favorecen a que los alumnos (practicantes en formación) puedan interactuar para poner en juego habilidades teóricas y prácticas en los problemas del mundo real que se relacionan con su disciplina. Coinciden en que las simulaciones son una herramienta poderosa para lograr aprendizajes significativos; permiten integrar simultáneamente los múltiples objetivos de enseñanza en un proceso único; presentan oportunidades para lograr una activa participación de los sujetos (practicantes en formación, en nuestro caso) y la promoción de un profundo aprendizaje. Con este trabajo, las autoras buscan modos efectivos de tender un puente entre el saber académico y la práctica.

A su vez, Giovannini y Sabelli (2014) afirman que este dispositivo de formación desde el paradigma de la reflexión, privilegia el intercambio y encuentro entre pares; favorece la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la retroalimentación, la articulación entre teoría y práctica. Las autoras destacan tres momentos o fases del proceso basados en Jackson (1968, edición 1991): el primer momento de enseñanza preactiva en el cual el profesor formador trabaja con los futuros docentes sobre la manera en que se desarrollará la práctica de enseñanza; se registra en un texto con el objetivo de fomentar la reflexión mediante el planteo de problemas, preguntas orientaciones para que los futuros enseñantes diseñen un plan de acción. El segundo momento de enseñanza interactiva concierne al desarrollo de la clase planificada frente a los profesores o coordinadores y sus compañeros de curso. Una vez terminada la clase o sesión, se realiza una retroalimentación. Por último, en la tercera fase de enseñanza postactiva, se ofrecen posibilidades de reflexión mediante el empleo de diferentes tipos de narrativas.

De todo lo referido anteriormente, podemos concluir, que el papel que desempeña el profesor formador como mediador, guía y acompañante en el desarrollo de este dispositivo de formación es esencial para lograr el objetivo buscado como elevar a un nivel superior la concienciación de los conceptos y principios implícitos en las simulaciones y que los futuros docentes en formación regulen su propio proceso de aprendizaje. Se considera que este es un dispositivo que promueve una práctica reflexiva,

en cuyo desarrollo y aplicación está involucrada la toma de decisiones por parte de los formadores (como los profesores de práctica) en todo el proceso de diseño, coordinación y evaluación de sus propias experiencias de enseñanza (Giovannini, Sabelli, 2014). A continuación presentaremos los grupos de reflexión y tutorías como dispositivos interactivos que permiten interrogar la práctica inicial.

2.5.2. Los grupos de reflexión y tutorías

Los espacios de tutorías y grupos de reflexión se basan en el estudio de las prácticas de enseñanza siempre con la guía, acompañamiento y orientación de un profesor cuyo rol lo pueden desempeñar el profesor de prácticas u otros profesores intervinientes o docentes colaboradores. Las prácticas docentes se convierten entonces, en el contenido en torno al cual se reflexiona en los grupos de reflexión y en el encuentro individual del profesor tutor con el practicante. El objetivo de utilizar estos dispositivos reflexivos durante las prácticas es dar un espacio de exploración e indagación sobre sus acciones de enseñanza a los practicantes en formación, promoviendo “[...] la reflexión y producción crítica en el intercambio dialógico” (Anijovich... *et al.*; 2019:153).

Al respecto, se destaca la importancia del trabajo con otros en vez del aprendizaje individual, que en muy raras ocasiones se desarrolla en solitario ya que muchas veces involucra algún tipo de mediación social (Perkins y Salomon, 1998). El aprendizaje mediado por profesores tutores y los practicantes en formación forma parte de un sistema integrado en el que la interacción sirve como un vehículo para compartir socialmente el pensamiento y las ideas de cada uno. En este sentido, el trabajo en grupos involucra las condiciones para un sistema efectivo de aprendizaje. Más aún, la mediación social del aprendizaje realizada por los profesores tutores o pares, cuando es bien conducida, puede encontrar estas condiciones mucho más efectivas que las de la alternativa del aprendizaje en solitario (ibid, 1998).

Según Perkins y Salomon (1998), los profesores de prácticas o profesores tutores que se distinguen en su tarea de mediación y acompañamiento y se caracterizan por aplicar una intensa interacción, un *feedback* dinámico, una guía altamente personalizada y contingente, que alienta suscitar respuestas en la forma de explicaciones, sugerencias, reflexiones y consideraciones en vez de dar información, directivas, corrección de errores o respuestas. Cabe aclarar, que los autores (ibid, 1998) reconocen que además de lograr

aprendizajes significativos centrados en los estudiantes, los profesores mediadores, como agentes facilitadores de estos dispositivos, también realizan sus propios aprendizajes.

En cuanto a los beneficios del trabajo grupal, acordamos con Davini (2018) que otorga flexibilidad a todo el proceso, en el trabajo colaborativo, debates, y en el intercambio de ideas y experiencias. Cada practicante en formación desarrolla sus propias habilidades y capacidades y las transforma en herramientas que aplicará en sus prácticas, aprendiendo con los otros. Se intenta lograr aprendizajes para desarrollar la capacidad de analizar la información, “reflexionar sobre ella, cuestionarse activamente y resolver problemas” (íbid:146). Aunque estos aprendizajes son de alguna manera compartidos, cada uno de los futuros docentes se apropia y les da sentido de forma personal ya que depende del camino que haya recorrido cada uno y las creencias que subyacen, “en las formas de percibir, interpretar, decidir y actuar” (Cancio y López Alconada, 2014:77).

En el caso de los grupos de reflexión, podemos constatar que se trata de un encuentro semanal en el que el profesor de prácticas trabaja a partir de las inquietudes, preocupaciones, eventos, hallazgos que los practicantes traen para compartir antes o después de sus prácticas. Se estudian y se indagan las planificaciones, las situaciones que se dieron en las escuelas donde efectúan sus prácticas, cuestiones sobre el grupo con el que están trabajando, los recursos y bibliografía, etc. Se comparte y se considera en grupo el tema a tratar seleccionado, en base de las ideas y experiencias de cada miembro del grupo, además de las sugerencias y comentarios del profesor. Por lo tanto, como consecuencia de las problemáticas reales que se comparten y surgen diversas maneras de resolverlas (Anijovich... *et al.*; 2019). Durante el trabajo con los grupos de reflexión se promueve la escucha y la empatía, además del trabajo colaborativo, brindando ideas alternativas y consejos.

Por otra parte, las tutorías individuales son espacios para las consultas, recibir retroalimentación y evaluación que tienen lugar entre el profesor tutor y el docente en formación. Se convierte en un espacio para “[...] la co-construcción y resignificación de sentidos, procesos y prácticas” (Anijovich... *et al.*; 2019:153). Dentro del espacio que comprenden las Residencias Docentes tanto los grupos de reflexión como las tutorías individuales promueven la exploración y producción crítica; para lograrlas, la forma de interacción son el diálogo y preguntas de reflexión, problematizando las prácticas y buscando soluciones y mejoras entre todos (Davini, 2018).

Con relación al papel esencial del profesor de prácticas o el profesor tutor, Sallyanne Miller investigadora de la universidad de Melbourne, Australia (2005),

presenta un artículo donde comparte sus experiencias creando y trabajando en espacios de reflexión. La investigadora, como líder o tutora de este espacio, llama a su función “*holder of the space*” que podría traducirse en “sostén del espacio” (es traducción propia). Después de muchos años de experiencia y la avalancha de pensamientos y sentimientos que emergen llevando adelante esta tarea, escribe esta narrativa reflexiva. Afirma que crear y sostener estos espacios puede ser una tarea muy gratificante. Sin embargo, agrega, también puede ser tedioso, agotador y difícil cuando uno se encuentra con personas que se resisten naturalmente al cambio y son escépticos a una práctica reflexiva.

En este artículo, la autora explica su función como ‘contenedora’ de la ansiedad que provoca el aprendizaje y la reflexión de sus prácticas. Aunque el final del proceso resulta positivo, el transcurso del recorrido está colmado de sentimientos de ansiedad, miedo, vergüenza, esperanza y coraje, vivenciados tanto por miembros del grupo como por el ‘sostén del espacio’. La autora se autodenomina de esta manera, ya que ni facilitador, ni consejero, ni supervisor y terapeuta describen la tarea y el rol que desempeña en este espacio, sosteniendo y manteniendo el espacio para el trabajo sobre las relaciones humanas.

En efecto, el trabajo grupal o en tutoría individual requiere de la orientación activa del profesor tutor dando apoyo y retroalimentación continua, formulan preguntas para la reflexión y el análisis, ofrecen diferentes enfoques y miradas, ayudan y ofrecen pistas, alientan estimulan; apoyan la reflexión a través del diálogo; brindan a sus alumnos el espacio para que expresen sus percepciones subjetivas, integrando aspectos emocionales, cognitivos y prácticos de la enseñanza (Cancio y López Alconada, 2014, Davini, 2018).

Un punto para destacar de estos dispositivos es la retroalimentación que brinda el profesor de prácticas o profesor tutor a los practicantes, como por ejemplo, ofrecer sistemáticamente información sobre las producciones y la actuación de los futuros docentes. Esta práctica colabora con la revisión y la adecuación de las planificaciones y las programaciones de las clases. Los practicantes también pueden dar retroalimentación entre pares. Ofrecer devoluciones a los propios compañeros sobre sus clases fomenta la reflexión y en muchos casos se revisan las propias prácticas produciendo modificaciones y mejoras (Anijovich... *et al.*; 2009). Muchas veces se utilizan protocolos de retroalimentación, como, por ejemplo, la escalera de retroalimentación de Daniel Wilson (2001), (Anexo 10), el protocolo Project Tuning de High Tech High, California (Anexo 2), entre tantos protocolos colaborativos que favorecen la reflexión para revisar sus prácticas en grupos o entre pares.

Por último, para lograr un intercambio abierto y profundo en los grupos de reflexión o en las tutorías es necesario trabajar para construir un clima de confianza que les permita a los futuros docentes bajar las defensas, compartir vivencias, temores, inquietudes, además de convertirse los protagonistas de su propio aprendizaje (Cancio y López Alconada, 2014). Los dispositivos reflexivos son espacios para desarrollar el respeto mutuo, el compromiso con los logros propios y ajenos, la búsqueda de consensos, la defensa de las propias ideas y el trabajo colaborativo (Anijovich... *et al.*; 2019). Estos aspectos son esenciales para el crecimiento y desarrollo en la formación de docentes reflexivos. En el próximo apartado, recuperamos la bibliografía de autores que tratan a la evaluación formativa como dispositivo de reflexión en la formación inicial de docentes.

2.6. La evaluación de las prácticas como dispositivo de reflexión.

Históricamente, a la evaluación se la comprende como un conjunto de actividades que permiten identificar los errores y sus causas, y habilitar las soluciones para resorverlos (Perrenoud, 1993). Debemos reconocer que la evaluación es una manera de enseñanza más efectiva que se realiza a través de la comprensión de lo saberes que los estudiantes tienen y los que no (Ramsden, 2003).

De Ketele, J., (1984) brinda una definición sobre lo que es evaluar:

Evaluar consiste en recoger un conjunto de informaciones reconocidas como suficientemente pertinentes, válidas y confiables, y examinar el grado de adecuación entre este conjunto de información y otro conjunto de criterios considerados suficientemente adecuados a los objetivos fijados al comienzo -o ajustados durante el camino- a fin de fundamentar una toma de decisión.

Consideramos a la evaluación como un proceso continuo y sistemático ya que no se refiere a

[...] un hecho puntual o a una actividad aislada sino a una serie de actividades, a un cierto número de pasos que se interrelacionan y ordenan de manera secuencial” (Colls; Iacolutti; 2006:102).

Además de diagnóstica, se le distinguen otros dos sentidos a la evaluación.: formativa y sumativa. Por lo tanto, Anijovich (2019) define los tres sentidos que le da a la evaluación “con un sesgo reflexivo” (:111),

1. “Diagnóstica, identificando los saberes y experiencias previas del profesorado para ajustar las propuestas de formación.

2. Formativa, considerando el proceso de aprendizaje durante la formación, ofreciendo retroalimentación formativa al profesorado para alcanzar los objetivos propuestos.

3. Sumativa, para certificar los aprendizajes logrados a través de la información recogida de desempeños y producciones” (:110).

Primeramente, fue Michel Scriven (1967) quien acuñó el nombre de evaluación formativa como un proceso para mejorar la calidad de un programa. Asimismo, muchos son los autores que consideran que lo distintivo en la evaluación formativa es el uso que se le da a la misma como un recurso para lograr aprendizajes, más allá de la frecuencia en que se aplica o la cantidad de contenidos que se evalúan en una evaluación sumativa (Newton, 2007).

Uno de los indicadores para valorar el éxito en el proceso de formación inicial se basa en cómo contribuye una evaluación formativa y continua a mejorar el aprendizaje de los futuros docentes, y en consecuencia los logros de los alumnos (Elmore, 2003, en Bolívar, 2008). Bolívar, A. (2008), afirma que se requiere pasar de una “lógica de enfrentamiento” (Ravela, P., 2006), jerarquizada y normativizada en la cual la calidad de los aprendizajes obtenidos por sus alumnos se los atribuye únicamente a los docentes, a una “lógica de colaboración” de forma más horizontal, en la cual los distintos actores e instancias del sistema asumen de modo colegiado la responsabilidad de los aprendizajes, buscando consensos

De esta manera, el alto valor formativo de la evaluación, la convierte en un aspecto privilegiado en el proceso de la formación docente inicial, como dispositivo de aprendizaje y promotora de la reflexión. La evaluación, en este trayecto esencial de la formación de futuros docentes tiene, desde hace ya un tiempo, un enfoque diferente, ya que se centra en el análisis de las prácticas, comenzando por, “[...] la recuperación y revisión de la propia experiencia del practicante, articulando de manera espiralada la teoría y la práctica” (Anijovich y Cappelletti, 2014:107).

Por lo tanto, se considera a la evaluación como un proceso continuo cuyo objetivo es la mejora y el perfeccionamiento de las capacidades que se busca promover; colaborar para que el docente logre mejorar su desempeño en la práctica, reconociendo sus logros y dificultades (Murillo, 2006); y priorizar una retroalimentación permanente tanto grupal como individual durante todo el recorrido. En efecto, para que la retroalimentación sea efectiva y oportuna, las observaciones, comentarios y apoyos se deberán realizar en el momento en que el grupo o practicante pueda corregir y mejorar lo que se hace, además

de plantear desafíos para alcanzar logros de modo reflexivo, en una revisión continua. En este sentido, se valora el estímulo para sostener el ritmo y el progreso.

Como ejemplo, algunos recursos que favorecen el proceso de reflexión, la autoevaluación y la metacognición son: el cuaderno de narraciones y registros personales, el diario de formación o de reflexión, la autobiografía, portafolios y registros de logros, entre otros (Davini, 2018). Más adelante nos referiremos a los portafolios como dispositivo de reflexión que colabora con la evaluación formativa de los futuros docentes. Todos los dispositivos mencionados promueven además de la reflexión, el diálogo y la comunicación de criterios claros; ayudan a los practicantes en formación a ser más conscientes de sí mismos, identificando y registrando sus experiencias, las producciones y acciones que se lograron, con el propósito de “[...] mejorar, valorar, corregir, apuntalar o rehacer las tareas” (íbid, 2018:147).

De esta manera, cabe señalar, que la evaluación se convierte en “un nuevo acto de aprendizaje” (Litwin, 2016:173). Para ello es importante diseñarla en un proceso trabajoso que permite ordenar y planificar las acciones que se llevarán a cabo. La construcción de los instrumentos y los criterios con los que se va a evaluar juega un lugar central; analizar la validez y la confiabilidad, y a la vez, comunicarlos a los practicantes en formación. Cada uno de estos momentos que menciona Litwin (2016) implican procesos complejos que incluyen “propuestas creativas, rigor en el análisis y compromiso” (:175), para que los futuros docentes comprendan el sentido de los criterios con los que se los va a evaluar. Se produce un diálogo más respetuoso, confiable y fluido al analizar los criterios de evaluación y su congruencia. Acordamos con la autora, que generar este espacio donde los futuros docentes tengan la posibilidad de expresarse con naturalidad, proporciona seguridad y confianza.

Al referirse al para qué de la evaluación formativa y reflexiva, Edith Litwin afirma:

Los procesos formativos requieren tiempos de práctica de análisis, de reflexión. Las calificaciones no alteran ni educan de manera eficaz para una buena práctica [...] La adquisición del oficio docente requiere, entre tantos otros conocimientos prácticos y teóricos, el reconocimiento de los errores de los aciertos que se despliegan como consecuencia de esas prácticas para reflexionar en torno a ellos. Es probable que estos procesos reflexivos tengan impacto en las siguientes prácticas y podamos de esta manera construir el oficio docente. Se trata de un largo, sistemático y complejo proceso de aprender. El poder compartirlo con otro docente, que lo haya presenciado o no, permitirá un mejor trabajo reflexivo. Argumentar opiniones o hipótesis y confrontarlas con otros favorecen el desarrollo del pensamiento complejo y la capacidad analítica en relación con el oficio de enseñar. No se trata de la implementación de una metodología sino de una concepción del enseñar y del aprender que tiene expresión en esta posibilidad de analizar la práctica que es a su vez una herramienta para la formación profesional (íbid, 2016:191).

Al respecto, cuando a los practicantes se les solicita que justifiquen sus propuestas, se les está pidiendo un análisis interpretativo de las mismas. Se valora el compartir, la explicitación, entender en toda su dimensión los criterios de evaluación, ya que la interpretación se transforma en un verdadero aprendizaje. Coincidimos con Litwin (2016) que llevar a cabo buenas evaluaciones significa tender puentes entre las expectativas de los practicantes y lo que pretenden los profesores de práctica cuando evalúan.

En este sentido, Santos Guerra (1996), se refiere a la evaluación como la comprensión dentro de la dimensión crítica/reflexiva que la atraviesa, la formulación de las expectativas, la definición de criterios, el diseño y aplicación de los dispositivos, la interpretación de los resultados; según el autor, todos estos aspectos están supeditados a los requerimientos de la reflexión, la indagación y el debate continuos. Este proceso está siempre apoyado por evidencias diversas de la realidad, y del mismo se originan acciones que impactan en los practicantes como en “todo el proceso de enseñanza y aprendizaje” (:6). Además, desde esta forma de evaluar, se potencian las funciones de:

- a) *Diagnóstico*, ya que se accede a las ideas, los errores, las dificultades y los logros más importantes de los practicantes y profesores.
- b) *Diálogo*, porque se transforma en una plataforma de debate sobre la enseñanza.
- c) *Comprensión*, como valor esencial, ya que facilita a entender lo que acontece en la enseñanza y aprendizaje.
- d) *Retroalimentación*, reorienta el proceso de enseñanza y aprendizaje, la planificación y las modificaciones del contexto o el modo de trabajo.
- e) *Aprendizaje*, permite al profesor (en nuestro estudio, los profesores de práctica), reconocer si la metodología utilizada o los contenidos son adecuados; si se produjo un aprendizaje significativo, relevante para los alumnos.

En consecuencia, más allá de que la reflexión en la evaluación promueve una explicación y la comprensión profunda de las situaciones, también genera cambios y transformaciones fundamentadas; por lo tanto, se abre un camino para la mejora (íbid, 1996).

Por todo lo expresado anteriormente, podemos afirmar la importancia de la práctica de la evaluación formativa en la formación inicial docente. En este sentido, la evaluación formativa es transversal en todo el espacio de la práctica docente para generar una práctica reflexiva, que se produzcan cambios que perduren en el tiempo y que orienten el futuro

accionar profesional de los practicantes. Los futuros docentes en formación serán moldeados por las prácticas evaluativas de sus formadores, y a la vez, en sus experiencias directas con la realidad escolar, aplicarán evaluaciones formativas con sus alumnos en el aula (Marcelo, 2007) cuidando que sean el reflejo de los que se está enseñando. Coincidimos con Camilloni (2004), que es necesario fortalecer la formación de los docentes, para el dominio de la evaluación; así también en lo que respecta al manejo de “[...] las estrategias de enseñanza y su relación con los procesos de aprendizaje”:12.

En el trabajo de evaluación de las prácticas es necesario partir de los saberes previos de los practicantes, entendiendo que están conformados por creencias y experiencias escolares como estudiantes, sus supuestos, sus modelos docentes, las técnicas y teorías que disponen para llevar adelante sus clases [...] Al decir de Ferry (1990) se pasa de una concepción de la formación basada en las adquisiciones (de conocimientos, saberes y técnicas) a un modelo centrado en el proceso (de autoformación) y en el análisis (de lo imprevisible y no dominable). (Anijovich y Cappelletti, 2014:109).

Por tanto, en base a un enfoque crítico a través de la reflexión sobre sus propias prácticas, mediante la autoevaluación o coevaluación, los practicantes reconocen sus propias fortalezas y debilidades, sus saberes previos, sus creencias, además de identificar qué se necesita para alcanzar los estándares deseados y lograr una práctica de calidad, eficiente, para obtener aprendizajes significativos en los alumnos. Cabe aclarar, que el concepto estándar se entiende como norma, pauta o regla (Camilloni, 2009). Tanto el profesor como los practicantes en sus autoevaluaciones o coevaluaciones analizan y emiten juicios de valor inherentes al proceso de evaluación. Para lograr una construcción del juicio de valor y fundamentarla objetivamente se requiere poner en juego la información recogida sistemáticamente desde una elaboración seria y rigurosa y no solamente desde las emociones, sentimientos y actitudes; intentando articular las dos modalidades (ibid, 2009).

Asimismo, los procesos de autoevaluación y coevaluación le permitirán a los futuros docentes adquirir confianza y autonomía al examinar la calidad de sus prácticas antes, durante y después de sus clases. Coincidimos con Clarke (2001), que cuando la autoevaluación está guiada a los objetivos de aprendizaje, se logran progresos y se mejora la autoestima. Para ello, se necesita la comprensión y el conocimiento de los criterios de evaluación previamente consensuados con quien los va a evaluar, ya que de esta manera los practicantes, podrán desarrollar habilidades que les permitan producir trabajos de excelencia (Sadler, 1998).

La evaluación formativa plantea así exigencias de alta formación pedagógica de los docentes quienes deben contar con materiales adecuados para ensayar su implementación, con tiempo para reflexionar y desarrollar nuevos enfoques de enseñanza y con apoyo de expertos durante la enseñanza para comprender las bases conceptuales que subyacen a las transformaciones buscadas (Camilloni, 2004):11.

Sobre las bases de las ideas expuestas, destacamos la importancia de una formación pedagógica de calidad, en donde se ofrezca tiempo para permitir la reflexión sobre los recursos que se utilicen para el desarrollo de una evaluación formativa efectiva que permita no solamente transformaciones, sino la comprensión de las teorías que subyacen a su aplicación. Por esta misma razón la autora (Camilloni, 2004) resalta la necesidad del apoyo de expertos para lograrlo.

2.6.1 La retroalimentación o “feedback” formativo.

Por otra parte, un aspecto distintivo de la evaluación formativa es la retroalimentación o feedback. Sin ella, la evaluación no tendría efecto formativo ni reflexivo. Así como afirma Edith Litwin (2016) “[...] no hay una sola manera de evaluar correcta”:173, tampoco existe una sola manera de ofrecer retroalimentación. El feedback se convierte en formativo cuando contribuye a modificar los procesos de pensamiento y los comportamientos de los estudiantes y se reduce la diferencia entre el estado inicial y los objetivos de aprendizaje, colaborando en esa transformación. En cuanto a la enseñanza, favorece el desarrollo de prácticas reflexivas y pone foco en el análisis de las prácticas del profesorado (Anijovich, 2019).

Por otra parte, Black y Wiliam (1998) se resisten a tratar la innovación de la evaluación formativa como secundaria para la práctica en clase. Todo el trabajo involucra algún grado de retroalimentación entre los estudiantes y los profesores e implica la calidad de sus interacciones que se encuentra en el núcleo del proceso pedagógico. La naturaleza de las mismas son determinantes de los cambios que resulten de los intercambios entre los profesores y sus estudiantes y la de los estudiantes con sus pares.

Es necesario analizar los diferentes tipos de ‘feedback’ o retroalimentación para distinguir cuáles favorecen más los aprendizajes y, en base a la reflexión, los factores que aseguran una buena recepción por parte de los practicantes, según el contexto. Se considera a la retroalimentación como un diálogo para apoyar el aprendizaje; es una actividad dialógica en la que tanto profesores como estudiantes/practicantes analizan,

contrastan con los criterios planteados y acuerdan acciones de mejora para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas.

Al respecto, como parte de un programa de investigación, Shute (2008, citado en Wiliam, 2011) examina la retroalimentación a estudiantes. Esta revisión ofrece líneas preliminares para el diseño de una retroalimentación efectiva. Por ejemplo, en cuanto a mejorar el proceso de aprendizaje, propone que la retroalimentación debe enfocarse en sugerir cómo mejorar las producciones en vez de centrarse en el estudiante; centrarse en el qué, cómo y porqué del problema en vez de indicar si están correctos o no. Asimismo, en relación al momento de una retroalimentación óptima, depende del tipo de aprendizaje asumido: la ofrecida en forma inmediata se convierte de más utilidad para el aprendizaje en proceso.

En el Espacio de la Práctica Docente se involucran los profesores y los futuros docentes en un análisis y diálogo sobre sus prácticas y los objetivos a alcanzar; en base a las decisiones que se generan se intenta mejorar el proceso. Durante el proceso, es el profesor de práctica, a partir de diferentes dispositivos reflexivos utilizados, quien los guiará y les entregará retroalimentación específica y comprensible sobre la forma en que están alcanzando los objetivos (Ramsden, 2003). En su papel de facilitador, el profesor de práctica deberá mostrar el sustento teórico de las prácticas de retroalimentación, habilitando un trabajo que parta de los conocimientos y experiencias previas de los practicantes. Se trata de formar en prácticas que se comprenden, se apropian y se establecen como modos habituales de enseñanza. Para lograrlo, es fundamental que el facilitador o la facilitadora favorezca un proceso de reflexión explícito, consciente y se convierta en una práctica, tanto individual, como colectiva (Anijovich, 2019).

De esta manera, el profesor formador tiene la tarea de comunicar claramente los resultados basados en los criterios y estándares previamente consensuados con todos los practicantes. Lo importante es la calidad de la retroalimentación, más que la cantidad. Cabe destacar, que la accesibilidad al practicante, como el diálogo y la comunicación utilizada como puente poseen gran valor para inspirar confianza y autonomía (Sadler, 1998; Black and Wiliam, 1998) Por lo tanto, la retroalimentación se reconoce como una acción clave que se convierte en una oportunidad de aprendizaje, específicamente en el momento en que se comunican los resultados de la evaluación y se pautan orientaciones. En el caso que se identifiquen aspectos no logrados, es posible ofrecer una nueva oportunidad para la corrección y la mejora del desempeño, desde la reflexión conjunta entre pares o con el profesor formador (Contreras, 2017).

Cabe señalar, que desde la mirada de nuestra investigación aquí nos referimos al profesor de práctica, que también se puede llamar tutor, supervisor, evaluador (Anijovich y Cappelletti, 2014) ya que su función es externa a la institución donde se desarrolla la práctica. Por lo tanto el profesor de práctica cumple varias funciones. Una de ellas, clave para el desarrollo de docentes reflexivos es el trabajo de acompañarlos.

Acompañar a los practicantes en su recorrido inicial es el propósito de presentar formas de evaluar las prácticas, promoviendo modos de abordaje en los que se intenta construir autonomía y cooperación, llegando a la colaboración, ubicando al residente/practicante/futuro docente en una comunidad de pares. Finalmente, visualizamos que de este modo, pueden alcanzar una postura crítica y reflexiva que les permita diseñar y poner en juego mejores propuestas de enseñanza para sus alumnos (íbid, 2014):114.

Al respecto, en el modelo de aprendizaje experiencial que plantea Kolb (1984, en Anijovich y Cappelletti, 2014), se propone que el formador de los futuros docentes, procure aprendizajes durante las conversaciones que se dan después de las observaciones de las clases. Se destaca un doble círculo: los aprendizajes que realiza el docente en formación al desarrollar su práctica y el que se lleva a cabo cuando recibe la devolución de su supervisor. En este momento clave del proceso, “el formador tiene que procurar establecer empatía con el practicante y estimular a través de distintos recursos, la reflexión de sus propias experiencias docentes”:112.

Por lo expuesto, podemos constatar que la propuesta de Kolb consta de dos encuentros con los docentes en formación; uno en la observación de sus prácticas y el otro, durante la conversación que se basará en el informe escrito que presentan los practicantes después de la práctica. Anijovich y Cappelletti (2014) comparan este modelo con lo propuesto por Zeichner (1987), quien afirma que la supervisión consta de tres fases: conversación previa, observación y conversación posterior. El autor propone que en la fase de observación, el supervisor o profesor de práctica, en nuestro caso, tome nota de los incidentes críticos que ocurren durante la práctica para luego analizarlos junto al practicante.

Por último, consideramos a la autoevaluación y evaluación entre pares como procesos que ayudan a los estudiantes a emitir juicios sobre lo que aprenden y cómo lo aprenden en contraste con criterios de evaluación preestablecidos. De esta manera se podrá adquirir niveles de autonomía al monitorear la calidad de lo que hacen mientras lo hacen (Sadler, 1988).

Seguidamente, nos referimos al Portafolios como un dispositivo que promueve la reflexión de los estudiantes/practicantes y que bien gestionado se convierte en un instrumento clave para la evaluación de las prácticas iniciales.

2.6.2 El Portafolios como instrumento de evaluación formativa

Un portafolios es un registro del aprendizaje que se concentra en el trabajo del alumno y en su reflexión sobre esa tarea. Reúne un material que indica el progreso que se va realizando durante el proceso de formación hacia los resultados esenciales. El portafolios se convierte en una carpeta de aprendizaje reflexivo al contener una orientación y estructura acorde con la práctica reflexiva y con un guión de actividades que facilita el aprendizaje a partir de la propia práctica y experiencia. Por lo tanto, brinda la oportunidad de documentar “experiencias, pensamientos, acciones y aprendizajes” (Kilbane & Milman, 2003:565). Sin embargo, el portafolios no está destinado a la recogida de datos si no que constituye básicamente unos de los instrumentos que se utilizan para una evaluación formativa.

Al respecto, los portafolios son colecciones y archivo de los materiales y artefactos de trabajos; experiencias y producciones significativas, como por ejemplo, muestras documentadas de los logros personales en el tiempo (Davini, C., s/f). Generalmente incluyen afirmaciones sobre sus creencias y principios, descripciones de las teorías sobre la organización y manejo de clases; materiales sobre el curriculum como las planificaciones de unidades y clases, videos junto a comentarios sobre la instrucción; y hasta ejemplos de trabajos de sus alumnos. También pueden incluir fotografías, videos, o grabaciones de audio de actividades de clase. Pueden contener documentos que requieren análisis adicional como diarios o registros, y reflexiones sobre los resultados de las actividades de los docentes en formación. Además, se podrán incluir documentos derivados de las evaluaciones de otros como notas de un observador de enseñanza, compañeros o recomendaciones de administradores, evaluaciones de estudiantes (Darling Hammond, L. *et al.*, 2007)

En cuanto al uso del portafolio en la formación inicial, especialmente en el Espacio de la Práctica Docente, el profesor de prácticas es quien hace un seguimiento de cada practicante brindándole una orientación personalizada; durante el proceso los futuros docentes hacen una recopilación del material y documentos que consideran relevantes como evidencias de aprendizajes en sus portafolios. Durante las prácticas el profesor

formador revisa las evidencias y desarrolla una evaluación continua, orientadora y reguladora que implica un ordenamiento y una reflexión sobre el trabajo realizado (Davini, s/f). Tras la revisión final del portafolio, se lleva a cabo una autoevaluación final y la evaluación sumativa. Esta acción implica un ordenamiento, entendiendo que se genera y adquiere un nuevo conocimiento a través de este proceso (íbid, s/f).

En ocasiones, a los futuros docentes se les pide que seleccionen trabajos o documentos que representen su aprendizaje, crecimiento, sus reflexiones sobre su enseñanza y su aprendizaje de sus portafolios. En otros casos, se utilizan para que los docentes iniciales demuestren a sus formadores que están listos para ejercer la docencia y que han alcanzado cierto nivel de estándares. Al respecto, en una investigación realizada en el Mills College de Estados Unidos, Richert (1990, en Darling Hammond, L. *et al.*, 2007) encontró que el uso de los portafolios, al desarrollarlos y discutirlos con los pares, colaboró con los practicantes/residentes a recordar experiencias de sus clases, más completa y detalladas, y a centrarse en sus reflexiones en contexto y en los aspectos de los contenidos específicos de su enseñanza. Por tanto, la evaluación por medio del portafolio favorece la reflexividad de los practicantes/residentes a través de su recorrido por el trayecto de formación inicial.

Sin embargo, la falta de claridad en el propósito del portafolio puede convertirlo en una colección de trabajos del año del practicante. Pero para desarrollar un portafolios rico y significativo tanto para el practicante que lo ensambla como para el profesor formador que lo revisa, se requiere una cuidada puesta a punto entre los propósitos, criterios y su implementación (Darling Hammond *et al.*, 2007). Varios son los autores que coinciden con la idea que los portafolios no son una colección de trabajos, sino que la característica sobresaliente es documentar y reflexionar sobre la evidencia empírica que presenta (Smith & Tillema, 2003; Butler, 2006; Klenowski, 2014). Podemos constatar que no son un fin en sí mismo sino un recurso para lograr un aprendizaje significativo (Arndt, 2020).

Con respecto a las actividades propuestas por los profesores formadores, son una invitación a cuestionar y repensar supuestos, prejuicios, creencias implícitas en las concepciones sobre las prácticas de los futuros docentes en formación; cuyo objetivo es promover la reflexión acerca de sus acciones en la práctica. Desde las consignas y dispositivos propuestos, se intenta interrogar a los estudiantes practicantes, para que revisen y reformulen sus acciones desde un análisis espiralado, fomentando una práctica reflexiva; una reflexión en la acción (Perrenoud, 2004). Como hemos mencionado, el

desafío es diseñar propuestas de formación que favorezcan la capacidad de los futuros docentes de reflexionar sobre la acción desarrollando nuevos conocimientos prácticos.

En los próximos capítulos, vamos a desarrollar las estrategias metodológicas utilizadas y el análisis de las entrevistas y los documentos recopilados para realizar la investigación.



Universidad de
San Andrés

CAPITULO 3

EL ENCUADRE METODOLÓGICO Y ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo describiremos el camino recorrido con el objetivo de dar cuenta del diseño de nuestra investigación para este estudio de un caso único y la estrategia que utilizamos.

Cuando comenzamos a pensar en esta Tesis, nuestro interés estuvo puesto en desarrollarla en un instituto superior de formación docente de la provincia de Buenos Aires, alejada de la gran ciudad, con todas las dificultades y problemáticas que eso significa: Lejanía, falta de insumos, problemas de conectividad, baja matrícula y hasta el momento en que nosotros nos acercamos al instituto, bajo presupuesto para acceder a capacitaciones e invitar a especialistas para dar talleres o capacitaciones presencialmente. Debido a que conocíamos el Instituto Superior de Formación Docente N° 134 “Abraham Lincoln” de la ciudad de Lincoln, con una larga trayectoria en la formación de docentes, decidimos llevar a cabo nuestro estudio allí mismo.

Primeramente, nos reunimos con el director y la vice directora de la institución quienes nos permitieron contactar a las profesoras y profesores del Espacio de la Práctica Docente de los distintos profesorados para realizar las entrevistas. A partir de ese momento, se fueron concretando entrevistas semiestructuradas que se realizaron a través de la plataforma ZOOM durante la primer parte del 2020 en tiempo de cuarentena debido al Covid. Además de las entrevistas se les solicitó documentación utilizada por ellos como consignas de actividades, dispositivos, guías de observaciones, evaluaciones parciales que favorecen la reflexión. Durante la investigación esto fue una de las dificultades en el desarrollo de nuestro estudio. Por el contrario, la distancia y concretar las entrevistas por ZOOM, no lo fueron. Los profesores de prácticas (un profesor y ocho profesoras de la práctica docente) se mostraron muy dispuestos a colaborar y aportar sus experiencias a partir de la encuesta que se les realizó.

A continuación, conceptualizamos el estudio de un caso, para luego describir cómo se seleccionó el caso único, qué decisiones se tomaron y de qué manera entramos al campo. En definitiva, cómo se construyó la estrategia metodológica y se conformó el universo de análisis.

3.1 El estudio de un caso único:

Este tipo de estudio está ubicado en la perspectiva de la investigación cualitativa. En él, la importancia está en la articulación y coherencia entre los diferentes momentos del proceso de investigación. El estudio de un caso se define por el tipo de información que se maneja, que es esencialmente, cualitativa (Kazez, 2009). En cuanto a la interpretación del estudio de un “único caso” encontramos varias definiciones que lo describen y explican. Neiman y Quaranta (2006) afirman que, “El caso es definido como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales” (:220). Asimismo, Kazez (2009) sostiene que el estudio de caso consiste en el abordaje de lo particular, priorizando el caso único, cuyo estudio es definido por el interés que este inspira. Como afirma Stake (1994), el estudio de un caso significa la elección de un objeto a ser estudiado y no la elección de un método. A su vez, Kazez (2009) explica que el diseño metodológico del estudio es secundario. Los diseños que mencionamos se rigen por razonamientos hipotético-deductivos, ya que a partir de la teoría y aplicando el análisis comparativo, el caso la confirma o la discute.

Por otra parte, el mundo social no puede ser interpretado en términos de relaciones (Hammersley, Atkinson; 1994) debido a que las acciones de los humanos están impulsadas por significados sociales, como por ejemplo, intenciones, motivos, actitudes, creencias. Por esta misma razón, la investigación cualitativa intenta profundizar en la experiencia de vida, en las valoraciones, percepciones y significados que nos brindan las distintas situaciones de la realidad. Por lo tanto, abordamos esta investigación desde una metodología cualitativa tratando de describir o explicar estos procesos (Sautu, 2005). El análisis de la interacción entre los actores, en nuestro caso, los profesores de prácticas y los practicantes en formación, el contexto donde se desenvuelven, la construcción de significados que constituyen el tema a investigar, son aspectos que colaboran para la comprensión del tema de investigación.

“Analizar datos cualitativos es fascinante ya que involucra descubrir lo profundo de lo dicho, de lo no dicho, de lo expresado, de lo gestual, es encontrar sentido a los materiales provenientes de las más diversas fuentes; vivencias obtenidas por el investigador durante su permanencia en los locales de investigación, los documentos que son producidos por los distintos actores (visuales, escritos, actuados). Así, las diferentes expresiones, las distintas situaciones, como piezas de un rompecabezas van juntándose, articulándose una a una, en la búsqueda de la comprensión e interpretación” (Schettini, Cortazzo; 2015):14.

Para nuestra investigación, el tema, la práctica reflexiva, y el planteo del problema de investigación son centrales. Nuestro criterio de selección se basa en el interés del caso

en sí mismo, o sea, del objeto a ser estudiado (Stake, 1994). Y a medida que se avanzó en la investigación, se logró mayor claridad en las preguntas que guiaron el estudio.

Como mencionamos anteriormente, nuestra mirada está centrada en los profesores del Espacio de la Práctica Docente como promotores de una práctica reflexiva a través de los dispositivos y estrategias que la favorecen. Por lo tanto, hemos realizado nuestra investigación a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los nueve profesores de prácticas de un instituto de formación docente de la provincia de Buenos Aires, y de los documentos a los cuales pudimos acceder, buscando comprender e interpretar la realidad en profundidad.

Nos centramos en el Espacio de la Práctica Docente por considerarlo el eje vertebrador de la formación docente; por ser un campo prolífico para concretar nuestro estudio, debido a que es una parte esencial del proceso de formación al que se exponen los practicantes/residentes. En él se entretajan la teoría con la cual se forma al futuro docente en los institutos, con la realidad a la que se enfrentan en las escuelas e instituciones que ofrecen su espacio para las prácticas. Es el espacio donde los practicantes le dan sentido a sus experiencias a través de la reflexión para pensar y repensar, analizar y transformar sus prácticas.

Por lo dicho anteriormente, nuestra mirada estuvo puesta en los profesores formadores, por ser los guías y facilitadores de estas instancias. El profesor de prácticas se ha convertido en un mediador que construye puentes entre lo que hacen los futuros docentes en formación y los que se les propone, como oportunidad para transformar y mejorar sus prácticas (Perrenoud, 2007). Lo consideramos de manera integral con sus afectos y emociones, su mundo interno, sus creencias, su experiencia y oficio, sus concepciones sobre la formación de docentes reflexivos. Por lo tanto, los supuestos en los que basamos este estudio, son el paradigma de la formación de docentes reflexivos, que se reconoce como un trayecto de formación complejo, entendido como un espacio de aprendizaje, experimentación, reflexión e innovación, que implica la interacción entre el formador y los docentes en formación, el objeto de estudio y los diferentes contextos; el reconocimiento de los profesores formadores como promotores de la reflexión para sentar las bases de un habitus reflexivo en sus estudiantes; como mediadores para una autotransformación de los futuros docentes a partir de la construcción y organización de “[...]situaciones, dispositivos, proyectos para que los docentes, al participar de ellos, se formen”(Souto, 2017).

3.2 La estrategia de investigación:

A partir de un plan, se organizó la recolección de datos en función de los objetivos de nuestro estudio. El análisis de los datos se llevó a cabo analizando en primera instancia todo el material, identificando regularidades. En segundo lugar, se elaboraron categorías de análisis, las cuales fueron agrupadas a partir de los objetivos propuestos previamente. Una vez que se ordenaron y analizaron los hallazgos se procedió a la escritura del capítulo a través de una estructura narrativa que incluye citas directas de los profesores de práctica, analizadas a partir de los conceptos y enfoques que organizaron el marco teórico.

En cuanto a las fuentes, nos basamos en entrevistas semiestructuradas, flexibles y dinámicas, a modo de una conversación entre entrevistador y entrevistado (Arfuch, 2002: Meo y Navarro, 2009), a partir de una guía de preguntas (Anexo 1), a nueve profesores de práctica de los profesorados de Lengua y Literatura, Matemática, Historia y Geografía, Biología, e Inglés quienes al ser invitados por la directora del Instituto, estuvieron dispuestos a participar. Otras fuentes de información primaria fueron los documentos que proporcionaron los profesores, utilizados en sus clases con sus estudiantes practicantes, por ejemplo, guías de observación, actividades, rúbricas que favorecen una práctica reflexiva.

A partir de toda la información recolectada se construyeron dimensiones y categorías para interpretar y comprender detalladamente, con mayor profundidad, el caso y su contexto. Los datos cualitativos son representados en categorías e incluyen dimensiones perceptuales, actitudinales y eventos reales. En concordancia con las investigaciones cualitativas, con el objetivo de lograr un análisis profundo de las fuentes primarias, se necesitó realizar un proceso espiralado de “ida y vuelta” y de retroalimentación constante entre los fenómenos empíricos y las teorías (Giovannini, 2015).

Nuestro propósito era realizar las entrevistas a los profesores formadores en la ciudad de Lincoln de manera presencial y hacer una recolección efectiva de documentación. Lamentablemente, debido a la pandemia, tuvimos que reacomodarnos y concretamos las entrevistas por ZOOM como ya mencionamos. Esta circunstancia nos redujo el campo de observación que acompaña a la entrevista. La información que se logró socavar se delimitó a lo que se pudo acceder desde la pantalla. Así tanto las miradas, gestos, y tonos de voz, más lo poco que pudimos captar visualmente en cuanto al espacio físico y la postura de los profesores, filtrados por la pantalla, fueron los datos que

sumamos a la información de las entrevistas propiamente dichas. Más adelante, al referirnos a las entrevistas en profundidad, describiremos las ventajas y las limitaciones prácticas ante esta situación.

En el caso de la documentación, acceder a la misma fue más complicado, ya que solamente pudimos recolectar material que nos enviaron los formadores virtualmente. A partir de todo el material cualitativo recolectado y el análisis que fuimos haciendo de las grabaciones, transcripciones de las entrevistas, notas de campo, los documentos, se construyeron los datos. A continuación, caracterizamos el proceso de trabajo con las entrevistas.

3.3 El proceso de entrevistas semi estructuradas.

El inicio del proceso de entrevistas se complicó por la pandemia y el aislamiento obligatorio que se produjo en Marzo 2020. Por lo tanto, se pospuso la fecha de comienzo. Una vez que las profesoras y los profesores formadores pudieron reorganizarse en la modalidad virtual en el instituto, se pudieron concretar las entrevistas a partir del mes de Mayo, aproximadamente, cada quince días. Así, en el lapso de dos meses y medio, se efectuaron todas las entrevistas por la plataforma ZOOM. Esto nos permitió volver a escucharlas y observarlas varias veces. Además, todos los profesores y las profesoras de prácticas aceptaron que sus entrevistas fueran grabadas para su transcripción y así facilitar el trabajo de investigación. Una vez que se efectuaron todas las transcripciones, se dio comienzo al etiquetado para lograr definir códigos y categorías.

Por otra parte, no todo fueron dificultades y desventajas ante esta situación inesperada de pandemia y aislamiento. El uso de la virtualidad y las entrevistas por ZOOM nos facilitó efectuarlas en un tiempo razonable ya que no tuvimos que viajar y el tiempo se flexibilizó. Todos los profesores y profesoras que participaron eligieron el horario que más les convenía; en general, fuera del horario vespertino en el que se encontraban trabajando.

Otra fortaleza que observamos durante las entrevistas fue que, a medida que avanzaba cada una, las profesoras y profesores comprobaban que no se los estaba enjuiciando de alguna manera. En cuanto reconocían que se les estaba ofreciendo un espacio de escucha, de respeto y sigilo, lograban “soltarse” y compartir vivencias personales, sentimientos más profundos, expresar creencias, valores y hasta cuestionarse ciertos aspectos pedagógicos mientras se referían a la reflexión y a la gestión de los

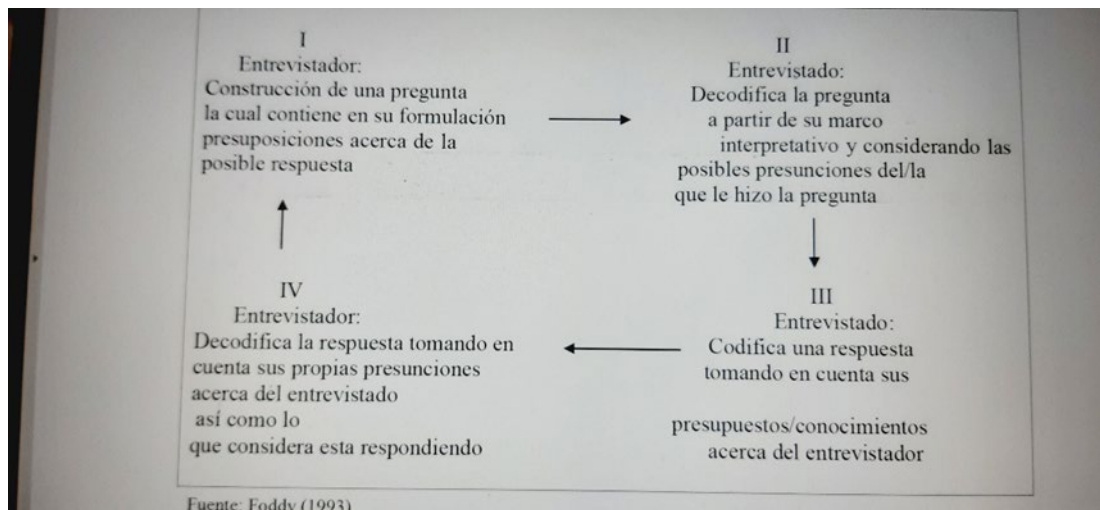
dispositivos y estrategias que utilizan con sus estudiantes en formación. Por lo tanto, las entrevistas en su gran mayoría se convirtieron un espacio de autorreflexión mediado por una guía de preguntas abierta y flexible.

En cuanto a las desventajas causadas por la virtualidad, algunas cuestiones con relación a las observaciones durante las entrevistas y al resultado de las grabaciones se complicaron. Como mencionamos anteriormente, las observaciones durante el proceso de grabación no fueron tan efectivas como si hubieran sido presenciales. Observar a través de la pantalla tiene sus limitaciones. Pudimos acceder a los gestos de la cara, la mirada, los ojos, tonos de voz. No pudimos observar las posturas del cuerpo; ni observar el movimiento de las manos, que en ocasiones entregan mucha información. A veces, la voz se entrecortaba debido a la baja conectividad; perdíamos frases de los relatos y se nos dificultaba la comprensión. Gracias a las grabaciones, volvimos a observar y escuchar varias veces hasta lograr captar lo que se había expresado.

Para finalizar, queremos explicitar lo que se establece en el intercambio verbal cuando se utiliza la técnica de la entrevista cualitativa. Navarro (2006), quien se apoya en la perspectiva del interaccionismo simbólico, nos presenta un enfoque teórico que parte de tres premisas fundamentales: La primera (Blume, 1982) postula que el ser humano dirige sus actos hacia las cosas en función de los que significan para él; ese significado es la consecuencia de la interacción social que cada uno/a mantiene con el otro/a. Los significados son manipulados y modificados a través del proceso de interpretación que despliega la persona en el momento de enfrentarse con las cosas.

Al respecto, estas premisas parten del supuesto de que las personas interpretan situaciones que contienen un significado y a partir de esa interpretación se construyen líneas de acción posibles. La autora cita a Foddy (1993) quien afirma que “la interpretación, planificación, y actuación son tareas interrelacionadas de un proceso que se repite en cada situación social”:¹⁹. Al interpretar y actuar, cada uno de los agentes tiene en cuenta su propia mirada pero también la mirada del otro/a. Todo esto está presente en cada proceso de entrevista, según la autora (Navarro, 2006) y presenta un gráfico (Figura 3) que lo representa:

Figura 3



Como parte de este proceso, la guía de entrevistas (Anexo 1) tiene un papel fundamental, es flexible y dinámica y se va modificando a medida que avanza el proceso de investigación. La guía de entrevistas no es un protocolo estructurado (Navarro, 2006), es un instrumento flexible y colabora a reorientar la conversación. Las entrevistas en profundidad realizadas fueron menos dirigidas y a la vez se intentó recoger la información necesaria de los objetivos de nuestro estudio pero con la flexibilidad para incorporar cuestiones emergentes y no contempladas que se reconocieron como significativas para la investigación (Frey y Fontana, 2005; Patton, 2002; Valles, 2000; en Navarro, 2006).

Seguidamente, en el próximo capítulo, presentamos el análisis de la información y los datos que se recolectaron a partir de las entrevistas y los documentos a los que pudimos acceder.

CAPITULO 4

SENTIDOS, COMPRENSIONES E INTERPRETACIONES.

Análisis de las entrevistas y documentos sobre los dispositivos y estrategias de reflexión que se ponen en juego dentro del espacio de la práctica docente.

A continuación, presentamos el material que seleccionamos como datos relevantes para nuestra investigación, destacando cuáles son los dispositivos y las estrategias que los profesores de práctica expresaron utilizar con los docentes en formación, en las entrevistas. En base a nuestro primer objetivo específico, analizaremos de qué manera gestionan y ponen en juego dichos instrumentos, para fomentar y sentar las bases de una actitud reflexiva en sus estudiantes practicantes, o sea las disposiciones adquiridas “en y a través de la práctica real” (Altet, 2005:48) que les posibilitan “[...] enfrentarse a la limitaciones y a los imponderables del oficio” (Tardiff, en Altet, 2005:48).

En relación con el segundo objetivo específico, analizamos los hallazgos a partir de lo que expresaron los profesores formadores en las entrevistas sobre los dispositivos de evaluación formativa y los documentos como grillas, rúbricas, etc., que utilizan en el espacio de la práctica. Además, recuperamos los hallazgos emergentes que enriquecen nuestro análisis.

Seguidamente, presentamos el cuadro que resulta de la clasificación de las dimensiones y sus categorías para luego introducirnos en los registros de las entrevistas y los documentos recolectados, y su análisis correspondiente.

Cuadro 1: Clasificación de categorías teóricas en dimensiones

CATEGORIAS	DIMENSIONES
Observaciones Dispositivos narrativos: Autobiografía escolar; Diario de clase Episodios críticos Dispositivos de interacción: Simulaciones Grupos de reflexión	Gestión dispositivos y estrategias para promover una práctica reflexiva.

Evaluación formativa y sumativa Retroalimentación Portafolios	Fomentar la reflexión en el proceso de evaluación.
---	---

4.1. Análisis de los datos: la gestión de los dispositivos y estrategias de reflexión.

Acerca de la observación:

Primeramente, nos referiremos a la observación, como estrategia transversal a todo el trayecto de formación docente. Según Anijovich y Cappelletti (2014), es importante que los profesores formadores generen experiencias y situaciones de aprendizajes de observación que van junto al registro, reflexión y análisis, y debate para luego realizar el informe considerando a las normas, principios y creencias que regulan las prácticas. Las observaciones van siempre acompañadas de un espacio de reflexión y análisis que consta de un pensar y repensar las prácticas para una transformación y mejora.

[...] Ellos hacen la observación de la práctica [...] todo eso va al salón nuestro y grupalmente nosotros hacemos... compartimos, más allá de los informes escritos que ellos tienen que presentar al profesor de práctica [...] grupalmente se reflexiona... nosotros volcamos en nuestro salón las experiencias de lo que ellos observan, lo que ellos viven eh... eh... desde una crítica constructiva, verdad? Y ellos saben que se trabaja en el salón de clase y que no debe salir de ahí, pero sí, se reflexiona grupalmente (F1).

Cabe notar que la observación se vivencia por partida doble ya tanto los practicantes en formación como los profesores de práctica observan a sus estudiantes practicantes junto al docente orientador la experimentan. Todos los profesores formadores coincidieron en la importancia de desarrollar la observación ya que es una de las tareas del profesor de práctica.

Yo los observo, en clase hablamos, les doy el feedback, compartimos con los compañeros situaciones, cosas que ellos encuentran (F2).

Durante el trayecto de formación en las prácticas docentes, la observación se convierte en uno de los pilares para el crecimiento profesional de los futuros docentes. Principalmente se lleva a cabo en el campo donde tiene escena la práctica de observación (Ornique, Sabelli, Giovannini, 2014).

La observación como instrumento de análisis de las situaciones escolares nos posibilita indagar, develar, descubrir para poder comprender la complejidad escolar a la cual queremos conocer. La observación es un instrumento de análisis del enfoque cualitativo que nos proporciona orientaciones de cómo recoger información, es decir, las palabras, acciones, deseos, intereses y sentires de los observados (Alfonso, 2020:49).

Es interesante comprobar que se comienza a observar desde el primer año del profesorado, a través de diferentes estrategias en el aula del instituto. Se continúa en segundo año durante los primeros meses, y en la segunda mitad empiezan a visitar las escuelas e instituciones donde se llevarán a cabo las prácticas. Podemos comprobar cómo, desde el segundo año los practicantes llevan a cabo observaciones en las diferentes escuelas e instituciones donde se van a realizar las prácticas.

[...] En segundo año lo primero que hacemos antes de asignarle los cursos donde van a observar [...] es tomar algunos recursos, pedacitos de películas donde se pueda hacer una clase, por ejemplo, alguna clase que esté colgada en You Tube o un registro de años anteriores. [...] tratamos de que observen al menos dos o tres cursos [...] para que puedan hacer una observación sostenida, que vayan varias veces y que tengan al menos otro grupo para comparar (F9).

[...] Todas las semanas se charla sobre lo que observó cada uno, se hacen comparaciones, llega un momento en que los cambiamos. Entonces después pueden hacer una observación cruzada de lo que cada uno observó en ese curso, si observaron cosas diferentes o cosas distintas, con qué tiene que ver eso. Hacemos esta socialización semanal y después ellos tienen que presentar sus informes. Los informes también tienen un sustento teórico de cómo lo van a hacer y, a su vez, con ellos armamos un dispositivo de registro, tipo una grilla donde van anotando en borrador las cuestiones importantes que van observando y después las van a narrar de la manera adecuada (F6).

Un punto importante a destacar es la manera gradual en que se van introduciendo en la modalidad de la observación: primero, observando una clase en You Tube, o un registro en base de la observación de simulaciones en el aula del instituto (que trataremos más adelante) para luego entrar en las escuelas. Coincidimos con Alfonso (2020) que el objetivo de las observaciones es “interpretar las acciones y actividades, las prácticas de los sujetos en su situación histórica y cultural” (:49), desde el paradigma hermenéutico interpretativo.

Por otra parte, cabe aclarar que a los practicantes se les ofrece la posibilidad de observar a varios grupos dentro de las escuelas e instituciones donde se llevarán adelante las prácticas, para que, si es posible, los practicantes tengan la oportunidad de elegir la clase donde quieren realizar su práctica. Además de las observaciones, semanalmente se encuentran en el Instituto, comparten sus experiencias. Asimismo, esta profesora arma un dispositivo de registro con los estudiantes/practicantes. Un detalle en común entre todos los profesores de práctica es el armado de grillas/listas/planillas para registro de las

observaciones y que luego se vuelcan en las narraciones en los cuadernos de clase. En efecto, mediante la observación, se recogen datos de modo sistemático.

Ellos describen, llevan un registro escrito de lo que van viendo cuando hacen las observaciones, hacen un registro escrito de lo que ven. Yo les comparto una especie de planillita con los puntos que ellos tienen que observar en la dinámica de la clase, de los materiales. Es armar cruces, en clase van haciendo cruces y después tranquilos ellos lo escriben, lo entregan, y después hacen de su propia práctica también (F9).

En esa observación tengo que tener en cuenta los contenidos, cómo se presentaron, si se entendieron, si las consignas fueron claras, todos estos tips (F4).

[...] No solamente del trabajo del docente... ellos observan toda la dinámica... Los chicos, la forma de organizarse en la escuela... eh... van más allá de la específica clase que está dando la profesora de inglés (F5).

Para la observación uno da ciertos ítems sobre qué observar, prestar atención y ellos van registrando en ese cuaderno. Todo lo que va sucediendo, lo que ellas van sintiendo, lo que van pensando, queda todo registrado (F1).

Estos registros demuestran que la observación se hace en base a ciertas pautas o ítems que los profesores de práctica les comparten a los estudiantes/practicantes (Anexo 7). Los mismos ayudan a que los futuros docentes aprendan a hacer foco (Anijovich *et al.*, 2019) en aquellos aspectos más relevantes; no solo mirar y describir, sino hay que buscar (Santos Guerra, 1993). Por lo tanto, constatamos la importancia de cómo arman los profesores de práctica, estas guías o registros de observación.

[...] En esas dos horas, donde nos encontramos, es donde hacemos toda esa reflexión y donde comenzamos a hablar sobre qué les pareció a ellas la práctica; primero las dejo hablar, uno cuando observa va notando cosas, las dejo hablar para ver si lo que yo noté ellas también lo notaron, salen unas cosas riquísimas. Me dicen, mirá yo había pensado esto así, no me resultó, lo voy a tener que modificar porque me resultó que no era para el grupo de alumnos que yo creía que podía llegar a ser, generalmente modificamos actividad, modificamos la forma de trabajarlo. [...]hay muchas cosas que vos te olvidas de lo que pasó, queda como en el olvido, al registrarlo e ir anotando, al momento que llegamos al aula ellas van leyendo lo que fueron registrando, ahí, depende lo que registren, lo conversamos, lo debatimos, lo reflexionamos (F5).

En estos comentarios podemos comprobar que el proceso de observación consta de los tres momentos detallados anteriormente: un momento de preparación, poniendo el foco en “*ciertos ítems*”; el momento de la observación propiamente dicha, y de registro en “*ese cuaderno*” de lo que “*va sucediendo*”, como así también, las emociones, sentimientos, pensamientos que van experimentando durante la práctica. El tercer momento de análisis posterior, donde se comparte lo registrado, se hacen modificaciones y adaptaciones para mejorar la práctica y los resultados del proceso, se lleva a cabo en el espacio de dos horas que se ofrece en el instituto de formación.

Ya hemos mencionado la importancia de los formadores para generar estrategias con el propósito de que los practicantes aprendan a observar, junto al ejercicio de registro

y análisis articulando con los marcos teóricos (Ornique y Sabelli, 2014). Se busca construir una mirada a partir de la interpretación de las acciones desarrolladas entretejiendo con la teoría de las diferentes disciplinas. Cabe mencionar, que la observación se convierte en un procedimiento pedagógico; paso que se debe atravesar para la construcción del conocimiento. Por lo tanto, se necesita una formación para este tipo de observación (De Ketele, 1984). Basándonos en los autores de nuestro marco ya presentado, podemos afirmar que la observación es esencial para fomentar una práctica reflexiva, ya que habilita el análisis, la crítica y la reflexión; contribuye a que en el trayecto de formación se puedan sentar las bases de una actitud reflexiva en los futuros docentes en formación.

Acerca de las narrativas de reflexión:

El espacio de la práctica docente es un campo reconocido para contar, escribir, documentar y compartir las experiencias que viven los futuros docentes. Las narrativas acompañan prácticamente todo el proceso de formación, tanto en relatos orales o escritos. A continuación, recuperamos la mirada de los profesores de práctica sobre los dispositivos narrativos y como los aplican con sus estudiantes/practicantes.

Según lo expresado por los profesores, durante el trayecto de formación, los relatos y registros, se generan una vez que comienzan las observaciones en las instituciones donde se realizan las prácticas, y se comparten en el encuentro de 2 horas que se lleva a cabo semanalmente junto al profesor de práctica en el Instituto. Además, los registros de observación con todos los comentarios se entregan. Según el formador, son registros muy completos que responden a una guía minuciosa (Anexo 4) o en otros casos, a pautas que orientan más libremente a los narradores.

Con estas pautas, los contenidos, las consignas, si los chicos pudieron desarrollarlos o no, les doy una orientación, pero nada muy estricto, sino es como muy estructurado... ellos lo tienen que registrar y esa narrativa se tiene que entregar (F4).

[...] En el Nivel Primario ellos van individualmente al salón... un alumno (se refiere al estudiante/practicante) y observan... su registro de observación es del trabajo del docente de la clase [...] tienen que hacer un registro también escrito de todo, de todo lo que ellos observan en la escuela desde el recreo, la forma de organizarse, los chicos, por ejemplo, si hay algún nene con algún acompañante terapéutico... o sea, si hay alguna otra persona dentro del salón.... Todo, todo, todo, es muy completo el registro de observación" (F6).

En la última frase, se hace referencia a un registro de observación minucioso y completo. Podemos constatar el uso repetido de la palabra “todo” para remarcar un registro que incluye muchos aspectos a observar y luego analizar. En efecto, reconocemos la complejidad de la observación en la formación docente inicial. Por lo tanto, coincidimos con Santos Guerra (1993) sobre la “educación de los ojos”:6. Esto refiere a la idea de relevancia que tratan Anijovich *et al.* (2019) y la importancia de diferenciar lo esencial y más significativo de lo intrascendente.

Los/las formadores/as del profesorado de Inglés proponen como consigna escribir un ensayo en inglés para narrar las experiencias, describiendo y analizando toda la información recopilada en las observaciones para luego compartirla en el grupo. De esta manera se trabaja el manejo del idioma escrito y la oralidad en la segunda lengua:

“[...] ellos hacen una especie de “essay” (ensayo) cortito con sus experiencias. Qué se encontraron, qué se encontraban esperar, qué les resultó, cómo les resultó, qué cambiarían, eso es personal. Después entre todos, porque me parece que hay situaciones que vive uno que pueden enriquecer al grupo, y además se recontra conocen, son re buenos compañeros, son pocos en general, entonces ayuda la experiencia del otro” (F2).

Es interesante la mirada de una de las formadoras en cuanto a la eficacia de compartir entre todos:

“[...] a mi me parece más efectivo el intercambio entre todos, porque, por ahí cuando escriben yo no sé si vuelcan realmente lo que ellos sienten. A fin de año les doy para que ellos armen su última narración, lo hacen como una especie de “essay” (ensayo). Yo les doy una guía muy puntual de cosas y siempre es, qué cambiarías. Por más que haya salido bien es, qué cambiarías (F2).

En este caso específico, el uso de la segunda lengua puede convertirse en una desventaja para desarrollar una reflexión y análisis profundo al relatar lo que se vivenció tanto como observador o como practicante. La profesora formadora resalta el intercambio entre todos como una manera de trabajo colaborativo que “favorezca el crecimiento de cada uno de los integrantes” (Litwin, 2016:107). Además, aclara que para el trabajo final, sus estudiantes/ practicantes deben hacer una narración en forma de ensayo en base a una guía minuciosa.

Los relatos de los docentes como interpretaciones del mundo se constituyen en interpretaciones pedagógicas que producen textos pedagógicos. En clases analizadas, el relato de una anécdota, de aquello que haya sorprendido en las prácticas de enseñanza, da cuenta de sus preocupaciones e incomprensiones [...] Las experiencias prácticas [...] se almacenan y se impactan en la vida de los docentes (Litwin, 2016:77).

A partir de este párrafo de Litwin, podemos comprobar la importancia de brindar un espacio para el desarrollo de las narrativas, para comprender las acciones y experiencias que suceden dentro del aula. Estas experiencias prácticas son las que impactan en la vida de los docentes en formación.

[...] cuando ellos lo relatan también van como autoevaluándose o reflexionando sobre cómo podrían mejorar (F9).

En esta frase, la profesora formadora describe lo que ella percibe sobre los futuros docentes que narran y comparten los diferentes sucesos con los otros miembros del grupo. Es interesante comprobar cómo, en general, todos los profesores y profesoras de práctica apuntan a la transformación para la mejora de las estrategias que los docentes en formación aplican en el aula. Este es un objetivo sobre el cual insisten la mayoría de los formadores en las entrevistas.

Acerca de la autobiografía escolar:

De acuerdo a la información que pudimos recabar a través de las entrevistas, este dispositivo reflexivo es utilizado por los profesores de práctica de primer año, cuando los estudiantes recién comienzan a transitar el trayecto de formación.

[...] ellos comienzan con una autobiografía donde los empiezo a conocer y ellos empiezan a auto conocerse, esto es un poco para que ellos vayan reflexionando sobre su trayectoria escolar, yo lo que les digo todo el tiempo, con los trabajos que están haciendo [...] que nos vemos una vez por semana, es esto de reflexionar sobre lo que ellos han vivido como alumnos. Eso nos va a marcar para luego ser docentes, yo digo todo lo que hace que uno pueda reconocer lo vivido, lo lindo, lo feo, lo que nos ayudó y lo que no tanto, para reflexionar y poder aplicarlo luego con sus futuros alumnos (F3).

En esta cita, podemos comprobar el valor de este dispositivo de reflexión; de la necesidad de que los docentes en formación conecten con sus experiencias previas y los saberes que traen incorporados. A través de la reflexión, de recordar vivencias de todo tipo, de sus maestros, de episodios que los hayan marcado de alguna manera, traen a la conciencia aquellas cuestiones como sus historias personales, sus vidas, su paso por la escuela, que les hayan dejado una huella.

[...] Me pareció interesante empezar con la autobiografía, de hecho, yo lo tomo del libro de Rebeca Anijovich, esto de poder pensarse, si bien después hablamos de prácticas, tenemos que reflexionar, tenemos que ser críticos, lo primero es conocernos nosotros. Ellos empiezan con una autobiografía, luego eso lo van ampliando, después les pongo reflexión sobre realmente cómo se sintieron en el secundario, este año les di un trabajo de desnaturalizar, “porque siempre se hizo

así”, era un título. Salen un montón de cosas, desde salir al patio, levantarnos, porque les muestro videos de antes, uno se levantaba cuando el docente lo permitía. Poder pensar todo esto y cuestionar, que no quiere decir estar en contra o no hacerlo, pero sí ¿por qué se hizo así? Salen unas cosas interesantísimas de su trayectoria escolar como de su vida, algunos dicen, porque en mi casa se hacía esto siempre así, porque mi mamá era siempre la que hacía, y salen un montón de cosas a partir de cuestionar. Ellos hacen la autobiografía, que en realidad los ayuda a conocerse y los voy conociendo yo (F3).

Al respecto, Haas Prieto y Reyes Santander (2021) consideran a la autobiografía como un activador de la reflexión en los docentes en formación. Al activarse la reflexión por medio de la autobiografía se habilita a los futuros docentes a comprender la razón de conductas y disposiciones para aprender y enseñar. Al mismo tiempo, se despliegan espacios de crecimiento y mejora en las acciones del quehacer profesional. Consideramos que reflexionar es analizar las pruebas certeras que se van recogiendo de la experiencia y se contrastan con diferentes referentes como la experiencia de otros, los adelantos del conocimiento, bibliografía específica, etc. (Domingo R. y Gómez S., 2014). Además, los acerca a tomar conciencia de vivencias pasadas de sus propias vidas, costumbres familiares y personales, a parte de las experiencias escolares. En este sentido, la profesora destaca que la autobiografía no solo habilita a los practicantes a conocerse a sí mismos, sino que también colabora a que ella los conozca, ya que están transitando el comienzo del trayecto formativo y nos basamos en el supuesto del propio crecimiento y la mejora a través de la reflexión. Como afirma Zabalza:

Se trata de usar la experiencia para convertirla en un recurso para el propio crecimiento. Por eso la reflexión no solamente acaba mejorando lo que hacemos sino lo que somos; supone un crecimiento de la autoconciencia y de la sensibilidad por la propia experiencia y sus consecuencias. [...] La reflexión puede convertir nuestra práctica en praxis, en fuerza de transformación de la realidad en la que vivimos (2014:11).

Por otra parte, hemos notado que la autobiografía escolar no es un dispositivo reflexivo utilizado por todos los profesores del instituto de formación; solamente lo hacen los formadores que eligen utilizarla. Una de las profesoras de práctica que no utiliza la autobiografía, nos relata donde pone el foco en sus clases en el Instituto, durante los primeros años de formación previa a la etapa de prácticas en las escuelas:

Nosotros en primero y segundo año, tenemos la práctica compartida con otra profesora, los espacios de clase tienen que ver más que nada con la reflexión sobre el rol docente, porque muchas veces preferimos delegar lo que tiene que ver con lo teórico, con leer un material, con ver un material que después van a tener que estudiar, lo complementamos con ‘las classroom’, que nosotros las venimos usando hace rato, preferimos el encuentro presencial del momento, para la reflexión. Todo lo demás queda... por supuesto que hay explicación y hay guía cuando corresponde, pero hay muchas cuestiones en que nosotros podemos dejarlos que sean un poco más

autónomos en cuanto al reconocimiento del material teórico y en todo caso, lo consulten o lo socializamos en algún momento de la clase, pero básicamente en primero y segundo año, lo que hacemos es eso, priorizar la reflexión (F6).

Al respecto, vemos como se prioriza la reflexión pero no se especifica la utilización de dispositivos reflexivos necesarios para fomentar una práctica reflexiva sistemática. Un punto a observar es la mención que se hace en cuanto a fomentar la autonomía en el manejo del material teórico, la consulta y su socialización. Y además, el uso de la tecnología con la plataforma ‘Google Classroom’ que ya venían utilizando previo a la etapa de aislamiento. Cabe mencionar, que cuando realizamos las entrevistas estábamos transitando el aislamiento debido a la pandemia en el 2020. Por esta razón la formadora expresa preferir la presencialidad “para la reflexión”.


Al respecto, otros de los profesores de práctica también invitan a los estudiantes/practicantes a reflexionar sobre el perfil del docente que quieren ser. En un principio, a los futuros docentes les cuesta poder reconocer el tipo de perfil de docente al cual quieren acceder, y sin embargo, les es más sencillo identificar el estilo de docente que no quieren ser, ya que generalmente en sus historias escolares han dejado marcas negativas. Este tipo de reflexión puede ser parte de una consigna sobre la autobiografía escolar o de un grupo de reflexión.

[...] a veces me dicen, no sé cuál es el docente que quiero ser, pero sé cuál es el docente que no quiero ser, porque en lugar de tener el positivo me acuerdo mucho del que me dejó cosas negativas, me ha pasado. Pensar en el docente que uno quiere ser, la persona que elige la docencia es porque fue marcado previamente por toda la estructura del secundario, algo lo marcó para poder elegir ser un docente, lo llevo a esto, quien los marcó, que persona los marcó y por qué, cómo se ven ellos dando clases (F8).

El trabajo con la autobiografía escolar como dispositivo para fomentar la reflexión, es un trabajo personal que se enriquece al socializarlo con los compañeros del grupo de practicantes. Los practicantes en formación, recorren el trayecto de cuatro años compartiendo, no solamente las prácticas sino vivencias, historias personales, sentimientos, emociones, experiencias de todo tipo.

Uno de los documentos a los que pudimos acceder es una actividad reflexiva que prioriza lo personal. La consigna se presentó después de haber trabajado el autorretrato:

“Ahora es tu turno:

¿Te animás a contarnos de forma oral tu autorretrato literario? ()

Usemos la imaginación, juguemos con las palabras, enredemos ideas, maneras y formas de narrar.”

La consigna fue presentada con el símbolo del corazón. Lo presentamos aquí, ya que queremos resaltar como el formador involucra los sentimientos, valores, creencias, prejuicios, supuestos, en esta actividad. Esta consigna es una estrategia para fomentar la reflexión, promover el autoconocimiento, además de incentivar la oralidad. Es una actividad que se propone durante el primer año de la Práctica, ya que varios de los profesores formadores reconocen las dificultades para expresarse de los estudiantes iniciales. Otra consigna que nos compartieron lleva el título, “Porque siempre se hizo así...”, cuyo objetivo es justamente reflexionar para desnaturalizar lo que se da por sentado.

Acerca del diario o bitácora de clase:

Se considera al diario de clase (Zabalza, 2004), un documento de registro escrito en donde se vuelcan las impresiones de los estudiantes practicantes sobre sus clases; incluye opiniones, creencias, sentimientos, interpretaciones, reflexiones acerca de las prácticas pedagógicas puestas en acto. No son solamente los procesos que acontecen en las clases sino que posibilita la interpretación y comprensión de la dinámica del aula durante las prácticas, las teorías subyacentes, la articulación entre pensamiento y acción. “Se convierte en un instrumento efectivo, cuando las narrativas en él presentes se comparten con otros, cuando su análisis se lleva a cabo de modo colegiado” (Caporosi, 2009:132).

En nuestro estudio, los profesores de práctica que participaron en la entrevista lo llaman “cuaderno de bitácora”. Institucionalmente se propone su utilización durante los cuatro años del profesorado, sin ser obligatorio. Sin embargo, durante el período de Residencia, se convierte en uno de los requisitos para la certificación final.

Nosotros le pedimos a los alumnos un cuaderno de bitácora; en un tiempo se había empezado a implementar, después no sé por qué motivo, se dejó de pedir ese cuaderno, ahora hablando con las chicas de práctica, de 1ero, 2do, 3ro y 4to, queremos volver a implementarlo, pero que sea un cuaderno que comience en 1er año y termine en 4to, que sea el mismo cuaderno que vaya pasando año tras año, donde ellas puedan registrar todo, no solamente lo que observan en las aulas sino también ellas como alumnas dentro del profesorado que vayan registrando todo y nosotros a veces poder darles una devolución en ese cuaderno [...] todo queda registrado en ese cuaderno, nosotros, de vez en cuando se los pedimos, yo personalmente se los he pedido, he leído lo que ellas han registrado, se los he firmado, que no quede un cuaderno donde yo escribo y lo dejo al olvido. Es una de las condiciones que se les pone, no solamente llevar la carpeta, los

proyectos, sino lo que es el cuaderno de bitácora y van registrando todo ahí, en ese cuaderno. En principio lo vamos manejando con los momentos de reflexión que tenemos en parte de las clases teóricas, a partir de los informes que ellos realizan, de las observaciones que van haciendo, tanto de las instituciones como de las clases y desde primero a cuarto año les proponemos que lleven un cuaderno de bitácora; no es obligatorio (F5).

El cuaderno de bitácora es una herramienta que promueve una práctica reflexiva si se utiliza sistemáticamente. Como hemos mencionado anteriormente, para que la práctica reflexiva sea efectiva, debe ser sistemática. En el registro, podemos comprobar la preocupación de la formadora. Es interesante la frase “a veces” y nos preguntamos si solo se piden los cuadernos de bitácora cuando hay tiempo para darles una devolución y cuándo se comparten con los demás. La formadora aclara que se va manejando en los momentos del grupo de reflexión. Un punto importante es el tiempo destinado a la reflexión de lo registrado en los cuadernos. A medida que se avanza en el año y se empiezan a planificar, las dos horas en el Instituto muchas veces no alcanzan para poder compartir y reflexionar, más allá del trabajo con las secuencias.

Al principio tenés más tiempo para el diálogo, pero cuando empiezan a hacer la práctica te absorbe y muchas de las cuestiones que uno pensaba dar, no alcanzas (F7).

Por otra parte, los profesores de práctica expresan que los futuros docentes iniciales lo utilizan para registrar “todo”. Sería interesante poder analizar los tipos de registros y si el término “todo” se refiere a cuestiones profundas o no se quedan en lo superficial; como así también, comprobar el impacto de esos registros en los practicantes; cuáles son los niveles de reflexión que se alcanzan. Sin embargo, estos temas podrían ser contenido para otra investigación, ya que nuestro foco está puesto en los formadores y los dispositivos y estrategias que utilizan para promover una práctica reflexiva.

En cuanto a lo expresado en el último registro, creemos que el grupo de reflexión durante las clases en el Instituto, es el espacio donde realmente se aprovecha el cuaderno de bitácora como dispositivo reflexivo. De la misma manera, la decisión de acordar entre todos los profesores formadores y formadoras de formalizar y sistematizar el uso del cuaderno de bitácora en los cuatro años del profesorado, aunque no sea obligatorio, contribuye a la promoción de la reflexión. Lograr incorporar las disposiciones y esquemas de un habitus reflexivo lleva tiempo, no se produce espontáneamente. Como hemos mencionado en el marco teórico, los esquemas se van generando e internalizando más allá del trayecto de formación inicial. Por lo tanto, según Perrenoud (2004) le corresponde tanto a la formación inicial como a la continua promover y desarrollarla.

Nosotros usamos el libro de bitácora, donde en primer año lo abren, tienen una apertura formal, porque se los abre la regente de la institución, pasa que cuesta, desde ahí empezamos a narrar, pero se les da libertad, ahí empiezan a narrar las experiencias que se construyen, cómo se sintieron. De hecho, el martes, me van a leer, el que quiere, siempre se les da la opción, no lleva corrección ni nada. Es un lugar donde ellos pueden escribir, nosotros lo hacemos en forma de cuaderno, está foliado, para que les quede como registro, también se puede hacer en forma virtual, es como un cuaderno de reflexión (F3).

En este registro podemos destacar algunas características del modo de trabajar con el cuaderno de bitácora que menciona la profesora de práctica. Por ejemplo, se realiza una apertura formal del cuaderno y el uso del mismo; se les da libertad de expresión, la opción de compartirlo con los demás o no; la profesora resalta que no llevan corrección. Nos parece importante este punto ya que está implícito el cambio de paradigma. Hasta no hace mucho, los profesores formadores se regían por la racionalidad técnica (Schön, 1983-1987), por rutinas automáticas que no involucraban la concienciación de lo acontecido, produciendo comportamientos inconscientes. En este caso, la corrección producía una reacción automática en los practicantes sin ningún tipo de análisis y reflexión de las acciones y sucesos; había una “bajada de línea”, como decimos en la jerga de los y las docentes. A partir del uso del cuaderno de bitácora se hacen conscientes acciones, creencias, sentimientos, para revisar y lograr cambios para la mejora. Son aprendizajes significativos a través de la reflexión; es el conocimiento práctico que se construye a partir de la experiencia y es mediada por la reflexión en y sobre la acción (íbid, 1983-1987). Así, se modifican las acciones y problemáticas del aula, logrando mejorar la práctica.

Al principio empezamos a proponerlo como una actividad obligatoria, después pensamos que pudieran hacerlo de manera voluntaria, por el hecho de que no todos se sienten habilitados desde el primer año a expresar su experiencia, nosotros alentamos a que lo hagan, pero no necesariamente los obligamos desde el primer año, si le insistimos, el que no lo hace en primero, le insisto para que lo empiece a hacer en segundo, aunque la mayoría comienza a escribir sus registros de experiencia desde primer año, les pedimos que no solamente tengan que ver con la experiencia del momento (F6).

En este registro, el o la formadora demuestra su preocupación para que todos los practicantes utilicen el cuaderno de bitácora. Llama la atención, como consideran a sus alumnos practicantes, alentándolos pero no obligándolos, reconociendo que no todos se sienten con la confianza suficiente para compartir pensamientos y sentimientos, ya que no están habituados a hacerlo. Dentro de la consigna, aclara, que en el momento de

registrar la experiencia, no solamente se realice una descripción de “la experiencia del momento” sino que involucren mucho más.

Acerca de los incidentes críticos:

Las propuestas formativas centradas en el análisis de los incidentes críticos que se producen en el aula se convierten en dispositivos muy favorables para lograr los cambios profundos y sostenibles (Monereo, 2010). Como ya hemos mencionado, los profesores de práctica, como mediadores, guían el proceso, favoreciendo las condiciones y el espacio para que los practicantes logren poner en palabras sus ideas y sentimientos, analicen los incidentes y reformulen nuevas estrategias, mejorando la práctica y produciendo conocimiento. Tanto el pensamiento reflexivo como la acción tienen lugar en las prácticas; procesos integrados, que se necesitan para construirse y ser significativos (Domingo, Á., 2013). En consecuencia para que la acción se convierta en conocimiento necesitamos de la práctica reflexiva.

Me dicen, mirá, yo había pensado esto así, no me resultó, lo voy a tener que modificar porque me resultó que no era para el grupo de alumnos que yo creía que podía llegar a ser, generalmente modificamos actividad, modificamos la forma de trabajarlo. Dentro del salón es donde surgen muchas problemáticas, a veces en el aire uno no las piensa, yo tenía pensado trabajar esto, pero a medida que lo iba trabajando me surgió esta problemática, tenés que resolver algo en el momento, no puedo decir dejá, después en la próxima clase. No, ahí tiene que salir lo nuestro, de ver cómo resuelvo yo esta problemática que me surgió y que no la tenía pensada (F5).

En este registro, la o el profesor de práctica relata cómo se reconocen los incidentes críticos, inesperados, que provocan la modificación para la mejora de las estrategias planificadas en la secuencia de la práctica. La reflexión en la acción está presente continuamente en el momento de la práctica., es el pensamiento que se produce en el momento de la acción que está en proceso. Como hemos tratado anteriormente, la reflexión en la acción (Schön, 1992) es el pensar en lo que se está haciendo; en cierta medida se produce conscientemente; es pensar y reflexionar en el momento que aparece una situación inesperada, sorpresiva, un incidente crítico marcado por la inmediatez y la percepción de variables y matices que presenta la situación (Domingo, 2019). “Este pensamiento reflexivo se nutre tanto de la situación o respuesta inesperada, como del conocimiento en la acción que da lugar a su detección.” (íbid:3)

Por lo tanto, se utiliza en las situaciones de incertidumbre o singularidad y conflicto.

Hay situaciones muy complejas, tienen que dar respuestas en un minuto a un montón de cuestiones (F4).

La idea es reflexionar entre todos y que ellos puedan ver; si hubo algún error se marca de manera constructiva, esto lo pensé de una manera, pero me salió de esta, bueno, está bien, lo pensaste de una manera y en el momento te salió de otra o no te salió como lo habías pensado [...] lo hiciste de otra porque la situación te llevó a darlo de otra manera ¿qué pasó? ¿Qué hiciste en ese momento? ¿Fue enriquecedor, fue bueno, como resultó? ¿Qué se puede modificar? (F8).

De una u otra manera, todos los profesores entrevistados mencionaron su preocupación por el tratamiento y resolución de los incidentes críticos que acontecen durante las prácticas y que luego se tratan en el espacio de encuentro en el instituto. Sin darle un nombre técnico, *reflexión sobre la acción* (Schön, 1992), se refirieron a ello como uno de los objetivos a lograr en el módulo de dos horas que se lleva a cabo semanalmente.

El trasfondo de ello es reflexionar, pero no como un hecho fortuito que marca un hito aislado, sino una constante que caracteriza nuestra forma de enfrentar la docencia. Reflexionar sobre lo que hice bien, lo que no resultó, lo que quiero potenciar y las mejores formas de hacerlo (F9).

Acerca de las simulaciones:

Los profesores de práctica del ISFDyT N°134 utilizan las simulaciones como un dispositivo que les permite recrear ciertos aspectos del aula, o problemáticas que vivencian sus estudiantes en sus prácticas. Asimismo, es una estrategia que aprovechan en los primeros años del trayecto para ir preparando a sus alumnos, previo a la entrada a las aulas de las instituciones donde se harán las prácticas. Se representa una escena posible de la profesión (Sabelli, Ornique, Giovaninni, 2014), que se desarrolla como si fuera la práctica real, pero considerando ciertas condiciones y restricciones. Luego la representación es analizada y reflexionada por todos los participantes, actores, observadores, profesores de práctica. En efecto, más allá de fomentar la reflexión, las simulaciones favorecen la observación, las competencias comunicativas, la retroalimentación, y la articulación entre teoría y práctica. En este sentido, con la aplicación de las simulaciones, los futuros practicantes van desarrollando sus habilidades para realizar observaciones en profundidad; desarrollan las capacidades comunicativas debido a las retroalimentaciones que se realizan con respecto a los que se observó y la integración entre teoría y práctica, aunque los formadores reconocen que cuesta.

[...] pero para la teoría, ellos tienen que recibir la teoría y el marco teórico de otras materias como para poder llevarlo a la práctica y yo tomarlo, cuesta eso, pero se están buscando espacios (F3).

Uno de los profesores formadores relata cómo se plantea el dispositivo:

[...] Les doy un tema que ellos quieran, realizan el proyecto, la propuesta para trabajar ese tema y después dentro del aula se hace la clase. Yo me siento con los alumnos como si fuese una alumna, ellos delante de la clase en el pizarrón tienen que desarrollar esa clase y nosotros preguntar, hacemos como la edad de los chicos, ir preguntándole, poniéndola un poquito en situación, no incómoda, pero para ver cómo resuelve la cosa, se hacen simulaciones de esas clases (F5).

En este registro podemos comprobar que se selecciona un tema y que se les pide que trabajen el mismo como cuando hacen una práctica real. Se los pone en situación ya que tanto los demás compañeros y la profesora representan a los alumnos del curso donde se realiza la práctica.

En el primer cuatrimestre [...] hacemos unas clases de práctica, cada alumno da clase al salón, a nosotros, yo hago algunas intervenciones medio dramáticas, como si fuese una alumna que molesta, cosas así, y el alumno practicante ni me presta atención, dice “esta, ¿qué le pasa a la profesora haciendo ruido?”, son cuestiones donde me ignoraste, o no se despegan del pizarrón... ir empezando a manejar eso (F7).

En el caso que sigue, se les da el tema y preparan una secuencia simple. Al final, se hace una autorreflexión por parte del practicante, la devolución final y la retroalimentación de los compañeros, tan importante como lo demás. Socializar las prácticas es uno de los objetivos para poder desarrollar una práctica reflexiva.

Ellos tienen que preparar una clase de unos veinte minutos donde también hacen una pequeña secuencia de esa clase, como para que tengan un hilo conductor. Además, ellos eligen el tema. Ahí lo hacen para veinte minutos y me entregan la secuencia en ese momento, no me la tienen que enviar [...] Lo hacen en una primera instancia, el resto de los compañeros actúa de alumnos, entonces de a uno van presentando su clase, eso después tiene una reflexión personal sobre cómo se sintieron y cómo se vieron en el rol, la devolución nuestra y por supuesto, una retroalimentación de parte de los compañeros (F7).

En el siguiente registro vemos como la propuesta se va “puliendo” antes de presentar la simulación. Se presenta una segunda oportunidad para representar la misma situación mejorada, y a fin de año se cierra con una propuesta de cada docente en formación. Se describen distintas estrategias para representar simulaciones. Un punto para tener en cuenta por los profesores, es definir con qué tipo de simulación se está trabajando. Una de ellas es la simulación propiamente dicha. Y el otro tipo es el “role

play” o juego de roles (Joyce y Weil, 2002). En el juego de roles, centrado en la experiencia, se trabaja en el análisis posterior con las emociones, las palabras y las acciones. Tanto con la simulación como con el juego de roles, se favorece una práctica reflexiva en los futuros enseñantes.

Después de eso seguimos trabajando en las cuestiones que vimos que hay que mejorar, se pule esa propuesta, se arma mejor esa clase y se vuelve a presentar, al menos en una segunda oportunidad, en lo posible hacemos tres simulaciones por persona, una repitiendo la primera para mejorarla y después otra diferente, porque esta primera les pedimos que formen una secuencia entre todos y que después cada uno elija un pedacito y le dé su toque personal, ahí vemos que por más que sea la misma secuencia, cada cual la presenta de manera distinta. Después, si hay tiempo, hacemos una dramatización más que tiene que ver con una propuesta que prepara cada uno, esa por lo general, es con la que cerramos (F6).

Aquí también se puede observar la presencia del trabajo colaborativo, y el respeto por el enfoque personal de cada practicante. Sin embargo, un aspecto importante a tomar en cuenta es el uso del tiempo y el espacio que se le da al análisis y a la reflexión propiamente dicha una vez que termina la representación.

Cada vez que voy a observar un alumno en la pre residencia escribo sobre su actitud, su manera de estar frente al aula, el tono de voz. Hay chicos que son muy introvertidos, muy callados, donde el tono de voz es bajo, como algunas pautas que tenés que ir cambiando. Eso también cuando dan la clase a nosotros, que sería lo primero que hacemos para marzo o abril, siempre surge y entre todos los alumnos hacemos la crítica. Nos ayuda, lo diste bien, te paraste bien, escribís mirando el pizarrón, no das vuelta, todo eso lo criticamos, como para que después no lo cometás en el salón, porque si en el salón das clase mirando al pizarrón, te dieron vuelta el salón tus alumnos, o no entendieron nada (F8).

La profesora de práctica destaca el tema de la actitud, tanto en las observaciones en las prácticas como en el *role play* en clase con todo el grupo. Es importante que todas las críticas sean constructivas y reflexivas, para movilizar el pensamiento de los practicantes y así construir conocimiento. De lo contrario, el formador corre el riesgo de caer en prácticas tradicionales que tienen poco que ver con la promoción de la práctica reflexiva.

Acerca de los grupos de reflexión:

Los grupos de reflexión se basan en el análisis y crítica reflexiva de las prácticas de enseñanza, y coincidimos en la complejidad y la multidisciplinidad de dicho dispositivo dentro del trayecto de la práctica (Candia, 2008, en Anijovich *et al.*, 2009). El verdadero trabajo grupal es colaborativo en tanto y en cuanto, lo compartido potencia lo individual y se realiza un doble aprendizaje: el del contenido específico de la tarea y de las

habilidades interpersonales que se adquieren al participar en dichos grupos de reflexión. En el ISFD N° 134, dentro del espacio de la práctica docente, este dispositivo consiste en un encuentro semanal, en el cual el profesor formador escucha, guía, propone, evalúa en proceso, junto a los practicantes, todo lo referente a lo acontecido en las prácticas. Se ponen en estudio las planificaciones, las situaciones ocurridas en las instituciones donde se realizan las prácticas, diferentes aspectos de las dinámicas del grupo clase, recursos, bibliografía, etc. Por lo tanto, surgen una multiplicidad de soluciones ante las problemáticas que se encuentran (ibid, 2009).

La idea es reflexionar entre todos y que ellos puedan ver; si hubo algún error se marca de manera constructiva, esto lo pensé de una manera, pero me salió de esta, bueno, está bien, lo pensaste de una manera y en el momento te salió de otra o no te salió como lo habías pensado, démoslo vuelta y qué es lo positivo que le sacamos a esto; ¿qué podemos aprender de ello? (F4).

Los profesores de práctica intentan explorar y descubrir las teorías adoptadas y de uso (Argyris y Schön, 1974) junto a sus estudiantes/practicantes. Se revisan pensamientos, sentimientos y acciones. En el diálogo que se genera entre los miembros del grupo y el profesor formador se producen hallazgos de contradicciones que muchas veces son la causa de las dificultades.

[...] está bueno que su experiencia la vuelquen a sus compañeros, si saliste de una práctica y creés que te fue mal, decinos por qué crees que te fue mal y ahora que sabés que te fue mal, qué le darías vuelta para la próxima vez que no te pase lo mismo, trato que la reflexión sea esa[...] Tiene que ver con ese plus que te decía, con ese nutrimos de distintas cuestiones que tienen que ayudarte a llegar a ese docente que querés ser o a mejorar tu práctica (F8).

Como vemos, a partir del trabajo con otros, de compartir con los demás, de los aportes de los demás, los practicantes van enriqueciendo sus producciones individuales, superando los errores, generando nuevas redes conceptuales, logrando descubrir nuevos recursos. “Ajustar las estrategias de enseñanza a partir de las necesidades identificadas en los estudiantes posibilita la apertura a navegar la complejidad y la incertidumbre de las situaciones en el aula” (White, 2020:89).

[...] la otra reflexión donde es más grupal la hacemos en el próximo encuentro, porque nosotros siempre tenemos algún encuentro semanal donde estamos todos. En ese encuentro semanal el practicante nos va a contar que pasó en su clase del otro día, qué te acordás, cómo te sentiste, ese análisis lo hacemos de manera grupal y en un encuentro, todas las semanas tenemos dos horas de encuentro (F8).

Lo que me gusta a mí [...] en estos grupos que se hacen sentados en círculo, cada uno va compartiendo su experiencia, también voy indagando cómo se sintieron, qué les pareció, hago mucho hincapié en la dificultad, eso también les cuesta mucho, en el momento de elegir una

actividad, si es adecuada para esa edad o no, interpretar el nivel de complejidad de la actividad. Se debate, todo lo que ellos traen nos va a servir para no quedarnos en algo que observamos y por ahí se pueda mejorar (F4).

Por otra parte, podemos comprobar la importancia del rol de profesor tutor que cumplen los profesores de práctica, en cuanto al acompañamiento y la retroalimentación que se les da a los practicantes respecto al diseño de las secuencias y propuestas que van a desarrollar en sus clases. Se realiza de manera presencial en los encuentros en el Instituto, o de manera virtual, creando una relación “de confianza y de asociación” (Anijovich *et al.*, 2009:159) tan necesarias.

Cuando es necesario se le da una devolución individual, sobre todo en los trabajos previos, cuando presentan el proyecto, si es necesario marcar algo en forma individual, para el éxito de este tipo de dispositivo (F3).

... ellos tienen que realizar las secuencias que se evalúan en clase, se estudian, se analizan, digamos por ahí se cambian y luego se lo llevan a la práctica y también hay un informe con respecto a esto (F1).

Uno va expresando sus sentimientos, sus emociones, su experiencia, pero también la idea es que ellos puedan ir viviendo esto para poder después transmitirlo a sus alumnos. La idea es que los chicos se contagien de esta práctica reflexiva de alguna manera, antes nunca se hacía y ahora sí, que puedan hablar, que puedan analizar, no solamente de lo que está bien o lo que está mal, sino la autoevaluación lleva mucho a repensar, pero no solamente eso, coevaluación, una evaluación en conjunto y esto de poder llevar registros (F6).

Trato de fomentar en ellos y de que ellos fomenten en sus alumnos el pensamiento crítico, el análisis (F2).

En estos registros podemos comprobar como las secuencias se evalúan “en clase”, o sea, en el espacio de clase en el Instituto, donde se analiza y se reflexiona en grupo, colaborativamente, aunque también se tratan las planificaciones individualmente. Queremos aclarar que debido a la pandemia, que ya había comenzado, estos espacios se comenzaron a implementar a través de la plataforma MEET. Los profesores formadores reconocen que es un espacio donde se comparten, además de las tecnicidades, las experiencias y saberes que ellos traen consigo, sentimientos y emociones, creencias, subjetividades. Es interesante comprobar la idea de vivenciar, experimentar una práctica reflexiva para que los practicantes vayan adquiriendo esa actitud, para luego poder contagiarla en sus propios alumnos. Además, se destaca la autoevaluación y la coevaluación como parte del proceso.

Al respecto Anijovich *et al.*, (2009), en cuanto al rol del formador en los grupos de reflexión afirma:

En el grupo, el formador debe abandonar el lugar de protagonista que asume en las clases convencionales y transformarse en facilitador de los intercambios entre los otros. También debe evitar sentencias como “esto está mal” o “esto no corresponde”, porque cuando el docente sentencia, impide al estudiante que sepa lo que ignora de sí o del contenido y la formas de aquello que está enseñando. Si el formador crea condiciones de diálogo y de interrogación (“me pregunto, ¿sobre tu propuesta...?”, “¿habrás contemplado en tu clase...?”), instala en el estudiante una pregunta a ser pensada y no una afirmación a ser obedecida (íbid, 2009:162).

Podemos comprobar la importancia de habilitar condiciones de diálogo e interrogación, y la preocupación de los profesores formadores por brindarle a sus estudiantes/practicantes seguridad y confianza para que puedan seguir desarrollándose y creciendo en la profesión:

Les ha costado, hay chicos que han dejado la práctica porque no se sienten seguros y no piensan hacerlo, yo les digo que no tengo que ser yo el que se los diga, tiene que llegar de un trabajo conjunto, ellos se tienen que dar cuenta (F8).

Hablamos de que una cosa lleva a la otra en clase y terminás explicando algo que no tenías pensado. Por ahí ellos se sienten inseguros en esto [...], yo siempre les digo, no entren en pánico si no saben algo, por ahí es normal que no lo sepan, tampoco digan no lo sé [...] Es normal también que no sepan alguna cosa, que se la olviden. Están muy nuevitos [...] Porque la experiencia se va haciendo con los años. Es normal, se mandan macanas, pero lo importante es saber aprender de todas las cosas que por ahí salen mal y eso es lo que tratamos de comentar, del aprendizaje sobre el error. Si dice esto no funcionó, lo cambio, lo mejoro, lo modifico (F2).

[...] y como te digo [...] me lo han dado los años de mi experiencia. Al principio yo marcaba más el error y a lo mejor el alumno no lo recibe de la misma manera, se pone más nervioso o cuando vos lo vas a observar se siente muy intimidado... dar este espacio a que entre ellos también vayan pudiendo charlar de sus dificultades y también pudiendo ver que nosotros como docentes lo vivimos a diario, uno siempre tiene que estar repensando, no está mal, equivocarse, repensar [...] yo lo noto muchísimo [...] he tenido alumnos que transpiraban, se bloqueaban, justamente no podían... y me ha pasado muchísimo, a lo mejor alumnos que desde lo académico son excelentes en todas sus materias y puestos en la práctica no [...] entonces, ese proceso de poder romper con eso, de poder conectarme con el grupo, de poder estar a cargo, de poder resolver una situación de conflicto que se presenta [...] El acompañamiento, para mí, es muy importante, no solo del docente sino de ellos como grupo porque todos van viviendo diferentes situaciones (F1).

En este último registro podemos comprobar la autorreflexión que realiza la profesora formadora; como la experiencia fue moldeando su manejo del error en sus estudiantes; reconoce las dificultades que presentan cuando se sienten intimidados por estas devoluciones; valora la conexión con ellos, lo vincular y la resolución de conflictos. Cabe destacar la mención del tratamiento del error y la corrección en los últimos dos registros, y el reconocimiento de la tensión existente en estos procesos. El acompañamiento en esta etapa es esencial para lograr buenos resultados.

Los modos de observar y ofrecer devoluciones de las clases han cambiado a partir de nuevos paradigmas sobre supervisión docente. Estos enfatizan la comunicación, la interacción y el intercambio de ideas entre los formadores y los futuros docentes [...] Sin embargo, los

intercambios mencionados no siempre están exentos de tensión (Anijovich y Cappelletti, 2014):113.

Por último, todo el proceso que se recorre acompañando las prácticas en las instituciones,

“No es un proceso reflexivo que se agote en la construcción de la profesionalidad del practicante o el maestro, sino que su objeto primordial es reflexionar y decidir la mejor alternativa de actuación. Por tanto la PR está destinada a la mejora educativa” (Domingo R., 2013: 173).

Acerca de la evaluación formativa, “Solos se dan cuenta, eso es lo mágico...”

La evaluación formativa es parte esencial de los dispositivos, estrategias y actividades de reflexión. Se realiza constantemente, en proceso. A continuación, presentamos las estrategias de evaluación que se llevan a cabo en el trayecto de formación según las profesoras de práctica.

Me interesa muchísimo el tema de evaluación, me apasiona, ahora estoy leyendo y escuchando un montón de charlas, creo que es lo que más nos cuesta a los docentes entender, hace mucho que estamos hablando de evaluación formativa, no hay duda que es el camino, es un proceso, pero cuesta (F3).

Nosotros tenemos nuestros proyectos, esa evaluación en proceso se va haciendo, pero hay algo que me interesa que ellos tengan en cuenta, esto no es lineal, yo presento un contenido, vos lo aprendés y lo reproducís, no es así, sería una lástima que se entendiera de esa forma (F4).

La autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación están presentes en los relatos de los profesores de práctica, en diferente manera para una evaluación en proceso y para la evaluación final (Anexo 9). Es “un nuevo acto de aprendizaje” dice Edith Litwin (2016:173). Se parte de criterios consensuados con todo el grupo, listas de cotejo, guías, y una variedad de rúbricas.

Siento la necesidad de parar y que ellos también vean qué fue pasando con el rol que les tocó cumplir. Voy a elegir ciertos criterios donde se ponga de manifiesto si realmente fui profesional o no y qué puedo hacer para mejorarlo [...] que ellos evalúen otros trabajos, eso sí, por ejemplo, espero un poquito, interpreto que ellos tienen que internalizar estos conceptos (F4).

Yo los estoy evaluando a ellos, pero en algún momento ellos van a tener que evaluar a sus alumnos, tienen que tener esa mirada evaluativa, esa observación que se hace (F5).

En estos registros podemos comprobar las posturas de los profesores formadores en cuanto a la evaluación formativa. En el primero, el profesor formador elige los criterios

para utilizarlos con sus estudiantes practicantes. Se ve la intención de que ellos se autoevalúen y más tarde logren la coevaluación entre ellos. En el segundo, solo se aplica la evaluación formador- practicante. Sin embargo, se les pide a los practicantes que obtengan una mirada evaluativa con sus alumnos.

Esto de “comunicar los criterios”, esto es lo que nos falta, pero porque no lo vivenciamos como estudiantes [...] nosotros qué queremos, hoy más que nunca ser claros, porque lo damos por sentado, nosotros tuvimos que aprender así, de hecho, aprendimos, pero hoy es totalmente diferente, la comunicación es muy importante. Yo les digo qué es lo que quiero, qué es lo que espero [...] Cuando ellos hacen el trabajo está bueno retomar, yo pedí esto, por eso son interesantes las listas de cotejo, las rúbricas, es ponerle palabra y reflexión a eso [...] fijate acá, cumpliste, porque solos se dan cuenta, eso es lo mágico [...] Es mágico, es verdad que es re lindo porque si no, nos quedamos en esa prueba escrita, que todavía en superior, no por crítica, sino porque nos da tranquilidad porque tiene que estar porque la normativa lo dice, pero si las preguntas son de teoría, no hay nada reflexivo, eso tiene que estar en la práctica. Tienen que vivenciarlo (F3).

Aquí, la formadora o formador reconoce las dificultades que tienen los profesores de práctica en general, ya que, como alumnos tuvieron una experiencia totalmente diferente, y un tipo de evaluación sumativa. Vienen de otra generación. En este sentido, remarca la importancia de la comunicación, de transmitir los propósitos y objetivos; hace un reconocimiento a las rúbricas y listas de cotejo como herramientas que promueven la reflexión conjunta de profesores y practicantes.

Un punto a destacar es cómo expresa los resultados que se ven en los estudiantes con el uso de estos instrumentos. “Solos se dan cuenta, ¡es mágico!”, “¡Es re lindo!”. Se valora el hecho que ellos mismos logran identificar las dificultades y comprensiones, para mejorar las estrategias utilizadas. Con estas expresiones se puede constatar que también el formador o formadora está realizando un proceso de aprendizaje, intentando adaptarse al nuevo paradigma reflexivo donde el practicante realiza sus propios descubrimientos y aprendizajes con la guía y el acompañamiento del profesor de práctica. A la vez, se diferencia a la evaluación formativa del uso de la prueba escrita. Y por último, se afirma que hay que “vivenciar” la evaluación formativa, o sea, tener una experiencia de evaluación que impacte en aprendizajes significativos.

Por otra parte, cuando se hace referencia a la autoevaluación, se menciona la importancia de formar docentes “autónomos, críticos e independientes” y se reconoce que estas cuestiones se enseñan:

[...] que ellos mismos se den cuenta como llegaron a eso, que sean conscientes del proceso ellos también, eso sería la autoevaluación que uno espera, lo que les da es autonomía, lo que uno quiere es que sean autónomos, independientes, críticos, pero todo eso hay que enseñarlo, la

retroalimentación permanente creo que les ayuda a reflexionar, que es lo que te ayuda a la evaluación. También me gusta que hagan trabajos de a dos, que se evalúen entre ellos, pareciera, pero no se hace tanto, está hace mucho esto de la coevaluación, de la meta evaluación [...] Es el camino, para mí es re lindo. El tema de evaluación es muy interesante, siento que hay que trabajarlo mucho todavía, y durante todo el proceso (F9).

Respecto a reconocer el proceso de sus acciones, Ángels Domingo (2014) afirma que reflexionar sobre la enseñanza y las acciones y decisiones llevadas a cabo por los futuros enseñantes, “no es tan sólo pensar en medios para lograr fines que no se cuestionan” (:19).

La formación docente, desde el paradigma crítico reflexivo, se torna más compleja, profunda, humana, menos técnica. Se busca lograr un desarrollo profesional más rico y potente (íbid, 2014). Cuando hablamos de tomar conciencia del proceso recorrido, de “aprender a aprender”, de qué cuestiones le ayudaron a aprender a un docente en formación, estamos refiriéndonos a la metacognición. “Es el grado de conciencia que tiene una persona acerca de sus formas de pensar (aprender) y de la estructura de sus conocimientos [...]” (Celman, 1998, en Ravella *et al.*, 2017). De esta manera, el practicante toma conciencia a partir de un análisis evaluativo.

La evaluación que les planteo que hagan en los grupos, uno tiene que tratar de tomar el mayor registro que uno pueda, tener en cuenta toda esa variedad. Cuando uno toma solamente un examen a la hora de evaluar, y no va a tomar todo el procedimiento, o sea todo el contexto en el que se desarrolló ese aprendizaje, seguramente va a terminar siendo injusto a la hora de tener que poner un número [...] Creo que tiene que ver con eso, la evaluación es un proceso construido entre el docente y el alumno (F8).

Los profesores de práctica destacan la importancia que se le da a todo el procedimiento a la hora de evaluar. Y que los estudiantes sepan cómo se los va a evaluar, haciendo visible los criterios de evaluación.

Creo que ellos deben saber lo que se les va a evaluar, tienen que tener conocimiento de qué es lo que se les va a evaluar, al igual que el alumno del salón tiene que saber lo que el docente está evaluando. Cuando uno va a poner una nota o va a evaluar, el chico tiene que saber qué es lo que el docente está evaluando, tiene que saberlo de antemano y lo mismo con los alumnos de la práctica, ellos tienen que saber qué está evaluando el profesor de ellos, tienen que tener conocimiento de eso. Yo soy de la idea de eso, nada de aparecerme con la nota y decir mirá vos de tal trabajo tenés tal nota, pero qué evaluaste, qué viste, en qué me confundí, en qué no, qué punto tuviste en cuenta para ponerme esta nota o este concepto. Lo tienen que saber, porque a la hora de hacer un plan, a la hora de hacer la práctica, ellos tienen que saber qué es lo que el docente está evaluando, para ver como lo hace y cómo lo maneja (F5).

Al respecto, Anijovich y Cappelletti (2014) se preguntan:

[...] ¿realmente el practicante reflexiona, problematiza sus intervenciones, o es que intenta mostrar (nos) a sus docentes que lo está haciendo, con el objeto de obtener una buena calificación en la materia? O bien... ¿Cómo evaluar y acreditar sus prácticas? Un modo de abordar estas preguntas lo constituye la construcción de criterios compartidos con los futuros docentes acerca de las buenas prácticas de enseñanza, como por ejemplo las matrices o rúbricas. Otro modo de abordar las preguntas es que los practicantes aprendan a autoevaluarse, utilizando por ejemplo, sus diarios de formación o narraciones de sus propias clases. Si bien existen cuestionarios o estándares a alcanzar abonamos por la construcción compartida de criterios acerca de la buena enseñanza y que estos criterios sean utilizados por el practicante y el formador [:110/111].

Los profesores de práctica en su mayoría demostraron preocupación por lograr evaluaciones en proceso, transparentes, con criterios claros para evaluar las prácticas. Para poder lograrlo, además de pautar entre todos los criterios, algunos utilizan el registro que los practicantes plasman en el cuaderno de clase o bitácora. Sin embargo, estas decisiones no son generales para todos los profesorados; tienen más que ver con elecciones individuales e independientes, según el profesor o profesora y el año que se cursa en el espacio de la práctica. Quedaría para otra investigación, analizar si realmente el practicante reflexiona o si hace como si para obtener buenas calificaciones, como mencionan Anijovich y Cappelletti (2014).

En el siguiente registro se puede comprobar cómo trabaja un formador de 2° y 4° año de la práctica en uno de los profesorados:

[...] A veces está bueno que ellos se lo digan a sí mismos en el momento, recién salidos del aula, que lo registren y si no lo quieren mostrar que se lo guarden, pero que tengan en cuenta cómo se sintieron y después en clase, a la distancia, a los dos días, hasta que llegamos a la clase presencial de práctica, lo ven de otra manera, pero es una forma de compararlo. En segundo cuando se hacen las evaluaciones, hay coevaluación y autoevaluación, porque primero se les pregunta cómo se sintieron ellos, qué es lo que vieron, qué les parece que hicieron bien, qué cosas podrían mejorar y demás, a su vez se les pide una opinión constructiva del grupo. Uso rúbricas, específicamente uso siempre una rúbrica para el momento de la residencia o al momento de la ayudantía, en el caso de segundo año, que obviamente siempre es conocida con antelación por ellos esa rúbrica, saben de antemano qué cuestiones se les va a evaluar y en algunas oportunidades, no siempre ni con todos los grupos, pero en algunas oportunidades hemos construido algunas rúbricas de evaluación de los trabajos en el aula, con colaboración de ellos en el armado de la rúbrica. Así como armamos las grillas para las observaciones en segundo año, también en cuarto solemos armar algunas rúbricas para la evaluación de proceso, que vamos a construir entre todos, no solamente la que hago yo, sino que se arma una rúbrica de lo que correspondería que estuviera complementado, para poder aprobar la materia, con acuerdo de todos (F6).

Las grillas y rúbricas son instrumentos utilizados por varios de los profesores de práctica (Anexo 8). Es interesante comprobar como el profesor o profesora destaca que la rúbrica se arma con acuerdo de todos.

Como comprobamos, en la evaluación final, se consideran todas las variables o indicadores previamente pautados, se autoevalúan, reflexionan, hay una devolución del

profesor de práctica. Sin embargo, como expresaron varios de los formadores, se debe calificar con nota numérica. Como dice Litwin, “Los procesos formativos requieren tiempos de práctica de análisis, de reflexión. Las calificaciones no alteran ni educan de manera eficaz para una buena práctica” (2016:191).

Como la práctica la tomamos promocional, siempre al final del año, obvio que después tienen un encuentro conmigo, ese encuentro es personal con el alumno, donde también hago una evaluación de lo que vi en el año, pero en definitiva termina siendo un resumen de lo que venimos haciendo durante todo el año; en esa reflexión ellos también se están evaluando, esa reflexión también es parte de una evaluación de lo logrado entre ellos, después siempre está la devolución mía y la evaluación mía de lo que yo veo. [...] En ese encuentro final les muestro todos los indicadores que usé y de los que me valí de ellos, los míos, las observaciones, lo de los docentes que lo observaron en el aula, todo eso para después terminar de redondear una nota (F8).

La nota numérica está porque algo tiene que ir a la libreta, y me ha pasado que los alumnos que han obtenido una nota muy baja son aquellos que no han podido hacer en su totalidad este proceso de reflexión, por ahí se han quedado estancados en alguna práctica, no han podido verlo y entonces el resultado es pobre (F1).

En estos últimos registros podemos comprobar cómo es la mirada de los profesores de práctica a la hora de evaluar a sus estudiantes practicantes a fin de año: una evaluación cara a cara, mediada por un diálogo reflexivo y una autoevaluación.

Acerca de los portafolios:

En las entrevistas, el uso de los portafolios como herramienta para una evaluación formativa que promocióne una práctica reflexiva, no está establecido como norma para todos los profesorados. Esto tiene que ver con el diseño curricular de cada uno. Los diseños son muy variados y se encontraban en proceso de revisión y renovación al momento de nuestras entrevistas. Algunos ya tenían una nueva versión, donde encontramos la mención y aplicación de la reflexión, la acción, el análisis crítico reflexivo y dispositivos y estrategias de reflexión. Otros diseños tenían más de diez años de antigüedad. Como sabemos, estos influyen y determinan las acciones y elecciones que realizan los profesores de prácticas. En consecuencia, por lo extenso de nuestra investigación, decidimos dejar a los diseños para otro estudio más específico.

Con respecto a la utilización del portafolio como promotor de la reflexión e instrumento de evaluación, cabe apuntar la importancia de cómo se aplican y se utilizan para evaluar en proceso.

[...] También en su portafolio ellos van acumulando los proyectos, las clases, todo lo que estuvieron llevando al aula eso lo acumulan o lo guardan como portafolio. Después lo que es su

experiencia, su punto de vista, todo lo que es personal lo escriben [...] yo les digo que anoten, que ellos al costadito de cada actividad vayan tomando notas. Si funcionó, si no funcionó, qué le cambiarían. Trabajar mucho sobre esto. Ellos me lo traen y después yo se los devuelvo, es de ellos, pero a mí me interesa ver eso. En el andar, en la marcha algunos lo encuadernan y se vienen con un anillado grandote, orgullosos de sus actividades, de sus cosas, de las cosas que llevaron realmente al aula. Es enriquecedor (F2).

En este primer registro vemos como un formador describe el proceso en el que se desarrolla el portafolio. Primeramente, el portafolio es una colección de material. Solo algunos incluyen registros fotográficos y de audio además de registros escritos.

Yo les pido que puedan hacer también registros fotográficos, registros de audio, no necesariamente tenga que ir escrito, pero sí que vayan haciendo como un portafolio de lo que fue sucediendo a lo largo de la trayectoria (F6).

Por otra parte, algunos de los profesores han sido capacitados para el uso de los portafolios, otros lo están haciendo y el resto no lo aplica.

[...] la utilizamos nosotros como docentes en este postítulo que te digo y la estoy experimentando ahora. Te digo la verdad, es interesante, pero tenés que ponerla en práctica para entenderla bien y qué seleccionar. Nos hicieron de cada módulo una actividad, entonces ahí nos va quedando cómo vamos avanzando (F3).

Por último, queremos recuperar uno de los proyectos anuales (Anexo 5) dentro del campo de la práctica de una de las profesoras de prácticas al cual pudimos acceder. En este caso, la reflexión y práctica reflexiva están presentes en toda la propuesta. Está presente la reflexión sobre la historia escolar de los practicantes; la integración de la teoría y la práctica; se proponen recursos y dispositivos para desarrollar la práctica reflexiva.

Acerca del lenguaje y el pensamiento de los profesores de práctica:

Un aspecto a recuperar, es la utilización de algunas frases por parte de los profesores. Según Bruner, J. (1990), lo que las personas dicen no es necesariamente lo que hacen. Lo que expresan toma importancia en cuanto a la información que revelan sobre el hablante. En nuestro caso, varios profesores se referían a la reflexión, pero al describir sus acciones lo expresan utilizando frases como, “Yo les digo,”; “decirles este tema a mí me gusta”; “les muestro el informe, les leo lo que yo escribí”; “[...] le decís al alumno, mirá...”; “[...] le digo, mirá esto no tiene coherencia, el objetivo con la clase”; “Siempre les digo [...]”; “[...] vos no tenés que decir eso, vos tenés que decir [...]”. El

uso de este tipo de frases, nos revelan una aplicación mecánica de la teoría (Sabelli, M. J., 2016), y podemos inferir que todavía algunos de los formadores no han podido lograr un giro hacia el paradigma de la reflexión; en otras palabras, no han internalizado aún, esquemas reflexivos.

En este capítulo hemos indagado en los datos recolectados, en lo expresado por los profesores de prácticas en cuanto a la aplicación de dispositivos y estrategias de reflexión que utilizan para promover una práctica reflexiva y los documentos a los que hemos podido acceder. Intentamos trabajar en un entramado con nuestro marco teórico y así fundamentar nuestra mirada y perspectiva.



Universidad de
San Andrés

CONCLUSIONES FINALES

UN ENTRAMADO DE VOCES Y UN CAMINO A SEGUIR

En este capítulo presentamos las conclusiones de la Tesis, una síntesis de los hallazgos y desarrollamos ciertas líneas de pensamiento para volver a poner en relación las preguntas que nos hicimos y guiaron nuestra investigación. El objetivo que orientó esta investigación implicó analizar la propuesta de formación docente de los profesores del Espacio de la Práctica Docente del ISFD N°134, y su vínculo con el paradigma reflexivo. Quisimos investigar cuáles son los dispositivos y estrategias que utilizan para promover una práctica reflexiva y qué instrumentos se ponen en juego para una evaluación formativa y reflexiva de los futuros docentes en formación. Para finalizar, abrimos preguntas y proponemos caminos para seguir investigando y profundizando.

1. La promoción de la práctica reflexiva en los futuros docentes iniciales.

Un aspecto esencial para desarrollar esta Tesis fue comprobar cómo los profesores formadores desarrollan el habitus reflexivo en sus estudiantes practicantes. El Espacio de la práctica docente, dentro del trayecto de cuatro años de la formación inicial, como hemos analizado anteriormente, es un campo propicio para tal efecto. Primeramente, un profesor reflexivo puede formar a futuros docentes reflexivamente si tiene internalizado el habitus reflexivo (Perrenoud, 2007). Sin embargo, en las entrevistas realizadas, varios de los profesores formadores reconocieron haber tenido otro tipo de formación y reconocen las diferencias con el paradigma reflexivo: “Antes nunca se hacía y ahora sí, que puedan hablar, que puedan analizar, no solamente de lo que está bien o lo que está mal, sino la autoevaluación lleva mucho a repensar” (F6); “[...] esto de ‘comunicar los criterios’, esto es lo que nos falta, pero porque no lo vivenciamos como estudiantes [...] nosotros tuvimos que aprender así, de hecho, aprendimos, pero hoy es totalmente diferente...” (F3).

En efecto, todos reflexionamos para actuar, durante y después de la acción pero esto no significa que se produzcan aprendizajes en los futuros enseñantes. Como afirman los autores de nuestro marco teórico, es necesaria la utilización sistemática de dispositivos y estrategias, genuinamente abordados, que promuevan la reflexión para formar practicantes reflexivos. Además, es preciso iniciarlos en la práctica reflexiva desde el

primer año de formación para desafiar la herencia naturalizada de formas de hacer (Perrenoud, 2001). Por lo tanto, se destaca la importancia de la formación continua tanto para los docentes a lo largo de sus años de ejercicio, como así también, para los profesores formadores, ya que muchos no han sido formados en una práctica reflexiva.

Por otra parte, los profesores de práctica del ISFDyT N°134 utilizan dispositivos formativos reflexivos dentro del espacio de la práctica, pero no todos en la misma medida ni de la misma manera. Cabe considerar cómo gestionan estos dispositivos para profundizar en la práctica reflexiva, como mejora de lo que son y lo que hacen sus estudiantes practicantes, ya que supone un crecimiento de su autoconciencia (Zabalza, 2014).

Primeramente, como hemos podido comprobar a través de las entrevistas y actividades a las cuales accedimos, algunos de los dispositivos y actividades se utilizan particularmente en los primeros años de la formación, anterior al período de observaciones y prácticas en las instituciones designadas. Un ejemplo es la autobiografía escolar, “[...] los empiezo a conocer y ellos empiezan a auto conocerse” (F3). Esta es una estrategia de autoconocimiento que fomenta la reflexión ya que propone una introspección, y promueve la construcción de la identidad, tanto individual como colectiva; siguiendo a Bruner (1997), amplía la visión del mundo y del yo. Al respecto, los autores del marco teórico coinciden en la importancia de la construcción del rol del docente reflexivo y el desarrollo del oficio de enseñar.

Muchas veces, los futuros docentes no traen el hábito de observar y registrar narrando. Tanto la oralidad, primero, y la escritura después son habilidades que necesitan ser fomentadas debido al rol del futuro docente. Por esta razón es clave desarrollarlos desde el primer día en que ingresan al profesorado. Varios profesores formadores reconocen que, en esta etapa primaria, el trabajo con las autobiografías personales y las actividades de autoconocimiento son necesarias para que los practicantes empiecen a conocerse a ellos mismos y entre el grupo y el formador. Sin embargo, no pudimos acceder a actividades que se proponen con este objetivo, salvo por un autorretrato literario (Anexo 11).

No obstante, los demás profesores formadores expresaron priorizar los contenidos curriculares y la teoría: “[...] nosotros sabemos que tenemos ciertos contenidos para dar, ciertos conceptos tienen que quedar claros cuando nuestros estudiantes terminan de cursar el año” (F4). Podemos identificar la vinculación lineal teoría-práctica por influencia de una tradición positivista, que entiende la práctica como aplicación de la teoría, debido a

una formación prescriptiva que durante tantos años se llevó a cabo en el profesorado en general. En los últimos años, aunque no todos los diseños están actualizados, la tendencia es un giro hacia el paradigma reflexivo que pone el foco en el desarrollo personal y profesional, en la autonomía del sujeto, en un proceso que integra la teoría y la práctica.

En consecuencia, a partir de la reflexión sobre la práctica se construye la teoría, o sea, el conocimiento (Souto, 1999). Pudimos constatar que estos dos paradigmas están presentes en los profesores de práctica entrevistados. Sin entrar en detalle, ya que no es parte de nuestra investigación, podemos reconocer la necesidad de un trabajo en conjunto y colaborativo entre equipo directivo y el claustro de profesores para definir hacia cuál paradigma orientarse institucionalmente; para lograr la innovación y la transformación necesaria, con el objetivo de mejorar la formación de los futuros docentes.

Por otra parte, a partir de las entrevistas y las actividades a las cuales accedimos, identificamos dispositivos que se utilizan específicamente durante el tiempo en que se entra a practicar en las instituciones designadas. Tal es el caso de los grupos de reflexión y el análisis de incidentes críticos que se llevan a cabo dentro del espacio de 2 horas semanales en el instituto del profesorado. Como hemos mencionado anteriormente, este espacio es un campo ideal para trabajar con diferentes dispositivos y estrategias que fomentan la reflexión.

Al respecto, los profesores formadores reconocen el valor de los módulos que se llevan a cabo en el instituto del profesorado, e intentan aprovechar el tiempo desarrollando distintas estrategias para realizar las devoluciones de las observaciones de las prácticas permitiendo a los demás hacer intervenciones, dar su opinión y hacer un análisis crítico de la práctica; aunque en otros casos, los profesores lo realizan de manera individual y personal, atendiendo a las demandas de cada practicante, quedando sin tiempo para trabajar en grupo y desarrollar un análisis reflexivo sobre las prácticas:

Los dos módulos que nos quedan presenciales por semana, no nos alcanzan para nada [...] nos lleva mucho tiempo [...] siempre nos queda corto el tiempo [...] no es suficiente [...] siempre me queda un descolgado [...] además el chico quiere que le prestes atención (F7).

Al mismo tiempo, en este espacio se lleva a cabo el análisis de los incidentes críticos que surgen en las prácticas. Todos los profesores formadores, de una u otra manera, mencionan al estudio de los incidentes críticos como esenciales para el desarrollo del oficio de enseñar y se preocupan por mediar y colaborar para que los practicantes obtengan más confianza en su accionar en el aula. Ya nos hemos referido anteriormente

a que estos dos módulos semanales son un campo fértil para fomentar la reflexión, el análisis crítico y profundo, la socialización, el trabajo colaborativo, la retroalimentación; tanto para el desarrollo profesional de los futuros docentes como de los formadores profesores. Muchas son las cuestiones a analizar antes y después del dictado de la clase y a pesar de que el marco referencial de las prácticas docentes, según los lineamientos curriculares actuales, no se apoya en una tradición eficientista, el armado de la planificación y su aprobación previa al dictado de la clase, parecería ser, según lo expresado por los profesores, como si esto asegurara el éxito de la práctica.

En este punto nos queremos detener. Es esencial la acción llevada a cabo por los profesores de práctica, como mediadores, aplicando una profunda interacción, un feedback dinámico y la guía personalizada, como ya hemos mencionado en el marco teórico (Perkins y Salomon, 1998). Pudimos constatar la preocupación de todos los profesores de práctica, generalmente demostrando empatía hacia sus practicantes. Algunos de ellos manifestaron brindar explicaciones, sugerencias, fomentando reflexiones y consideraciones para mejorar las acciones que se llevaron a cabo en las prácticas.

Por un lado, varios de los profesores formadores manifestaron trabajar a partir de los eventos, inquietudes y preocupaciones de los practicantes en formación, con la intención de mejorar las planificaciones y las diferentes cuestiones que hacen a la clase y al grupo de alumnos, promoviendo la escucha y el trabajo colaborativo en los grupos de reflexión. Por el contrario, otros priorizaron el trabajo personal e individual dando instrucciones y normas a seguir. En este sentido, hallamos un número considerable de profesores que hablaron de dar directivas, información, y de corregir errores o ciertas respuestas, con la falta del estímulo para promover una reflexión o una autoevaluación.

Por último, algunos dispositivos y estrategias se utilizan de forma transversal a lo largo de los cuatro años de formación, como las simulaciones, el juego de roles, y el diario de formación o cuaderno de bitácora. Consideramos que, en base a la información obtenida de las entrevistas, el uso de estos dispositivos varía de acuerdo a cada profesor o profesora. Con respecto a las simulaciones, solo unos pocos profesores formadores manifestaron utilizarlas de manera sistemática, desarrollándolas de forma reflexiva. Durante los primeros años se aplican para preparar a los estudiantes en formación a entrar al aula. Según los profesores de práctica, las observaciones que se realizan durante las simulaciones o el juego de roles son una manera de introducción a las observaciones de clases durante las prácticas. Sin embargo, cuando lo mencionaron, y basándonos en el

marco teórico, la mayoría de los profesores describió una improvisación en vez de simulaciones sistemáticas y planificadas para promover una práctica reflexiva. Según los autores, este es un riesgo que se corre al trabajar tanto con las simulaciones como con el juego de roles.

Por otra parte, muchos de los estudiantes en formación no tienen el hábito de observar; las listas, ítems o grillas que se les comparten son un buen soporte, pero a la vez, encontramos que es necesario que hagan foco (Anijovich... *et al.*, 2009); observar ciertos aspectos y profundizar en ellos, analizarlos críticamente para no quedarse en una mera descripción superficial de lo observado. Por lo tanto, el rol de los profesores de práctica es indispensable para promover la reflexión una vez realizada la simulación o el juego de roles entre todos los participantes, haciendo foco, analizando críticamente y profundizando en los aspectos más relevantes. Algunos de los profesores entrevistados utilizan grillas o listas de cotejo; al analizar a las que pudimos acceder, nos preguntamos si no son demasiado extensas, abarcando demasiados aspectos, y de esta manera, perdiendo efectividad para lograr una observación más profunda y reflexiva. Por otra parte, más adelante en el trayecto de formación, cuando ya están en tiempo de prácticas, los profesores entrevistados manifiestan que las simulaciones se convierten en una estrategia que se suma al análisis de los incidentes críticos.

En cuanto al uso del cuaderno de bitácora o diario de formación, los profesores de práctica manifiestan que no hay un acuerdo desde lo institucional que guíe su utilización durante todo el trayecto de formación. Los criterios para su empleo han cambiado a través de los años. Anteriormente, su uso había sido obligatorio, luego se cambió la normativa y hasta el momento de las entrevistas no lo era, aunque varios de los profesores de práctica mencionaron estar de acuerdo con el uso obligatorio y que lo estaban considerando. Casi todos reconocieron la importancia del cuaderno de bitácora en la formación docente inicial como una manera de dejar plasmado por escrito un documento reflexivo de la historia recorrida durante los cuatro años de formación. Pero en muchos casos, solo quedó en el reconocimiento y las intenciones de su uso.

“Los relatos sobre los acontecimientos críticos del aula, los distintos tipos de registros o diarios [...] constituyen otras categorías del discurso narrativo del docente. El aspecto fundamental del elemento narrativo del pensamiento reflexivo consiste en que tales relatos, cualquiera sea su forma, permiten contextualizar la experiencia en el aula tanto para el docente como para otras personas y, por tanto, nos brindan una comprensión más rica de lo que allí ocurre y de la construcción de la realidad por parte del maestro que la que hubiéramos tenido en el caso de faltar ese elemento. Los informes narrativos son muy comunes en la actualidad, especialmente durante la formación del docente y en la investigación cualitativa sobre las prácticas en el aula [...] y no cabe duda de que

proporcionan maneras más eficaces de estimular la Práctica reflexiva". (Brubacher, Case, y Reagan, 2000:41)

Al respecto, al emplear este tipo de dispositivo, los profesores formadores tendrán que evitar que los relatos de los futuros docentes tomen únicamente una orientación descriptiva y como resultado, un tipo de reflexión superficial (Haas Prieto, Jarpa Azagra, Collao Donoso; 2017). Pudimos comprobar que no todos los profesores formadores son conscientes de que el diario de formación genera la oportunidad de registrar diversas situaciones para luego volver sobre ellas, lograr diferentes niveles de profundidad en las reflexiones (Van Manen, 1977; Larravee, 2008), y generar conocimiento práctico.

En este sentido, el hábito de registrar y narrar cada vez con más profundidad se puede sostener con el uso del cuaderno durante los cuatro años de formación. De esta manera los mismos practicantes consiguen comprobar su propia evolución; ver cómo sus miradas y perspectivas fueron transformándose. En consecuencia, es importante utilizar el cuaderno interdisciplinariamente, no solamente en el Espacio de la Práctica. Se convertirá en un documento que los haga pensar y repensar, quienes son y cómo van conformando su perfil. El rol del profesor formador es incentivar a los docentes en formación a mantener activo el cuaderno, acompañarlos y guiarlos para que los practicantes consigan indagar en sus valores, creencias, prejuicios, supuestos, etc., y a no quedarse en el estrato descriptivo de una situación. Por lo anteriormente expuesto, reconocemos la importancia de identificar los niveles de reflexión a los que se acceden en la gestión de los diferentes dispositivos.

Por otra parte, un factor que tiene influencia en los criterios, decisiones y las acciones que desarrollan los profesores formadores son las capacitaciones y actualizaciones a las cuales pueden acceder. Los profesores de práctica que manifestaron asistir a las mismas, se preocupan por intentar correrse a un lado para que los practicantes obtengan autonomía, valoren sus propios pensamientos y los de sus compañeros, y tomen sus propias decisiones. Esto demuestra el esfuerzo de los profesores formadores por descentrarse (Edelstein y Coria, 1995) para que el alumno se convierta en el protagonista de su propio aprendizaje

Según este estudio, varios de los profesores formadores expresaron la satisfacción de poder aprovechar capacitaciones y talleres con especialistas y educadores, a los cuales, gracias a la pandemia y a la tecnología pudieron acceder vía ZOOM o MEET; manifestaron valorar la formación continua y encontrarse con sus propios alumnos practicantes en las capacitaciones. La formación continua es una preocupación de la

mayoría y manifiestan sentirse orgullosos cuando comparten con sus practicantes el mismo espacio. En este sentido, Perrenoud (2007) insiste en que la formación continua es parte de la formación de los profesionales, en especial de los docentes.

Por otra parte, varios de los profesores y profesoras afirman aprender junto a sus alumnos: “Para mí el espacio de la práctica es un espacio de aprendizaje mutuo, yo aprendo con ellos” (F8). Ellos reconocen realizar aprendizajes y desarrollar el *habitus* reflexivo en el trayecto que recorren junto a sus estudiantes en formación. Sin embargo, a través de los relatos de las entrevistas podemos constatar que todavía a varios de los profesores les cuesta cambiar la mirada y abrirse hacia otra perspectiva. Al respecto, presentan una postura más tradicional y estructuras más rígidas y verticalistas cuando se expresan de la siguiente manera: “Yo les digo, mirá...” “Es mejor de esta manera...” “Tenés que decir...”; “Lo correcto hubiese sido...”. En efecto, mientras algunos demostraron más apertura a internalizar la actitud reflexiva para contagiar a sus estudiantes, a otros les cuesta cambiar el enfoque para permitir que los practicantes realicen sus propios descubrimientos:

El objetivo fundamental, la expectativa a largo plazo, es que ellos puedan tener una buena acción dentro del salón, tener un buen manejo de campo, no solo en el conocimiento, porque la parte conceptual es muy importante, sino en el manejo del salón [...] los dos módulos que nos quedan presenciales no nos alcanzan para nada porque [...] vos le decís al alumno mirá, yo le muestro la secuencia y le digo, mirá esto no tiene coherencia el objetivo con la clase, cuál es la situación práctica y no me pusiste ninguna [...]. F7

En cuanto al trabajo con las prácticas propiamente dichas, consideramos que todos los profesores formadores tienen el “*know how*”⁶ de la práctica. Algunos con más años, otros, con menos años de experiencia en el espacio, pero todos ejerciendo la profesión en nivel primario o secundario, y hasta en puestos directivos, además de ejercer en el nivel superior. Una fortaleza manifiesta en todos los profesores de práctica entrevistados es su experiencia en el campo. La gran diferencia, que ya hemos señalado, es la intención de apertura a los cambios de paradigma; a querer adaptarse a las innovaciones, para lograr que sus practicantes mejoren sus prácticas y así mejorar los aprendizajes de sus alumnos. Al respecto, varios profesores formadores demostraron esa inquietud, reconociendo el

⁶ Encomillado propio.

proceso de transformación que se está viviendo; otros, son más reticentes a salir de su zona de confort.

Por otra parte, una cuestión que vale mencionar es el tiempo con que cuentan los profesores ante tanta actividad, para poder nutrirse con capacitaciones, lecturas, talleres, investigaciones, etc. Varios de ellos lo mencionaron como un aspecto difícil de su profesión. La falta de tiempo es una característica que sufren muchos de los docentes en el país, ya que en general ocupan muchos puestos de trabajo en diferentes instituciones. Los profesores de práctica de nuestro estudio no son la excepción. Además de las clases en el Instituto, asisten a observar las prácticas y en general trabajan en otra institución a contra turno. Esta hiperactividad va en desmedro de poder nutrirse profesionalmente, más allá del trabajo que desempeñan. Al respecto, valoramos que manifestaron ser conscientes de ello y no poder solucionarlo.

2. La evaluación formativa como promotor de la práctica reflexiva.

Seguidamente, el segundo objetivo específico de nuestra investigación, nos llevó a investigar cuáles son los dispositivos, estrategias y actividades utilizados por los profesores de práctica y de qué manera los aplican para promocionar una práctica reflexiva, a partir de la evaluación formativa. Al respecto, desde lo expresado por ellos, pudimos comprobar las diferencias de criterios en cuanto a su aplicación. Otra vez, los que mencionaron asistir a capacitaciones coincidieron con el uso de rúbricas para la reflexión y estar experimentando el uso del portafolios, ya no como una colección de trabajos y materiales solamente, sino para fomentar una práctica reflexiva.

Al respecto, quisimos investigar de qué manera los profesores formadores entrevistados, gestionan la autoevaluación, la evaluación entre pares y la evaluación entre todos para estimular la reflexión crítica. Este es un punto a considerar y analizar. En efecto, los profesores formadores toman en cuenta y aplican la autoevaluación, coevaluación, y heteroevaluación, pero en distinta medida. Algunos pocos mencionaron aplicar la autoevaluación en base a las narrativas del diario de formación o del cuaderno de bitácora, ya que varios no lo usan. La mayoría, hasta el momento de las entrevistas, manifestó proponer una heteroevaluación en proceso y pocos mencionaron la coevaluación.

Los profesores de práctica expresan que utilizan la comunicación, la interacción y el intercambio de ideas entre ellos y los estudiantes en formación para una evaluación en proceso. Sin embargo, varios de ellos manifestaron que todas estas cuestiones se encuentran ligadas a constantes tensiones como, por ejemplo, el intercambio, aprobación y acreditación, por un lado y por el otro, la recomendación y reflexión. Se preguntan sobre lo auténtico de la reflexión al momento de evaluar, acreditar y certificar las prácticas de los futuros enseñantes, si al mismo tiempo se les pide emitir un juicio de valor numérico. Además, también manifestaron la tensión existente del corto período de tiempo de las prácticas y el poco tiempo entre una clase y la siguiente para el rearmado y mejora de la secuencia.

De igual modo, se mencionó el uso de rúbricas para evaluar en proceso. Varios, pero no todos, dijeron compartir las rúbricas de evaluación al principio del año, para que entre todos se logren acuerdos y que los practicantes en formación sean conscientes de lo esperado en sus desempeños durante el año. Por tanto, se recomienda la construcción compartida de los criterios sobre lo que es una buena enseñanza para ser utilizados por los practicantes en formación y los profesores (Anijovich y Cappelletti; 2014):

“En ese encuentro final les muestro todos los indicadores que usé y de los que me valí de ellos, los míos, las observaciones, lo de los docentes que lo observaron en el aula, todo eso para después terminar de redondear una nota” (F8).

Asimismo, destacamos las instancias de retroalimentación como favorecedoras de una reflexión responsable e introspectiva para favorecer el aprendizaje de los docentes en formación. Todos los profesores de práctica mencionaron momentos de retroalimentación a la hora de la evaluación. Creemos que la diferencia está en que, si se propicia un proceso de evaluación contemporánea con los procesos de aprendizaje, sirve para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Camilloni, 2004). Si la retroalimentación es continua y sistemática, utilizada en todos los dispositivos mencionados, se apoya al desarrollo de la reflexión fomentando un habitus reflexivo.

Además, ya hemos mencionado anteriormente que los practicantes como los alumnos en general, priorizan el resultado de las evaluaciones y las devoluciones acerca de sus desempeños en las prácticas, en vez de profundizar en la reflexión de sus acciones, pensar y repensar para un análisis crítico de sus intervenciones. Este enfoque es histórico

y ha calado profundamente en generaciones de docentes. En consecuencia llevará mucho tiempo poder cambiar la mirada tanto de estudiantes como de profesores, desde lo institucional y curricular. Por tanto, requiere de un sostenido trabajo para poner en cuestión esa tradición y lograr una transformación. Depende,

[...] del desarrollo de una nueva matriz organizacional para el sistema educativo, que supere muchas de las características heredadas del modelo escolar creado en el marco de la sociedad industrial (Ravela, Picaroni, Loureiro; 2017).

A continuación, presentamos una serie de preguntas que abren caminos para seguir investigando y profundizando en temas relacionados con esta Tesis.

3. Preguntas que surgen después del trabajo y que abren posibilidades hacia nuevas investigaciones.

Son muchas y variadas las preguntas que nos hacemos a partir de este estudio. Muchas son las puertas que se nos abren y los caminos por recorrer en nuevos estudios e investigaciones. Nuestro trabajo se basó en comprobar qué dispositivos reflexivos utilizan los profesores de práctica y cómo desarrollan el habitus reflexivo a partir de la promoción de una práctica reflexiva en el Espacio de la práctica docente.

Al respecto, lo primero que nos preguntamos y que sería un primer paso para seguir profundizando y ampliando los horizontes de esta Tesis es ¿Cuál es la efectividad del uso de estos dispositivos y estrategias de reflexión en la formación de los docentes iniciales? ¿Cómo impactan en los practicantes sentando las bases de una práctica reflexiva en la formación de docentes reflexivos? ¿Qué niveles de reflexividad alcanzan? (Van Manen, 1977; Larravee, 2008) ¿Cómo se logran niveles de reflexividad cada vez más profundos? Creemos que una de las maneras de estudiar la efectividad de los dispositivos y estrategias anteriormente presentados, es investigando los niveles de reflexividad alcanzados por los estudiantes en formación a través de los registros narrativos.

Asimismo, como nuestro foco está puesto en los profesores formadores, un aspecto interesante a indagar es, ¿Cuál es la postura o actitud de los profesores formadores al guiar a los docentes iniciales en todo el proceso previo a las prácticas y en las devoluciones posteriores? ¿Dejan el espacio, respetando los silencios y ejerciendo una escucha activa, convirtiéndose en facilitadores y mediadores de una práctica reflexiva sistemática que requiere un entrenamiento a largo plazo (Anijovich... [et al.], 2019)?

Aquí se abre una posible investigación que se puede concretar en base a observaciones de los encuentros de los profesores formadores con los practicantes en módulo semanal en el instituto. En este momento, en que hemos vuelto a la presencialidad, se podría realizar sin dificultad.

Siguiendo con los profesores formadores y el papel de la formación continua, considerando que muchos de los profesores y profesoras que se desempeñan en la formación inicial docente no han sido formados en la práctica reflexiva, nos preguntamos, ¿Por qué es importante la formación continua tanto para los profesores formadores como para docentes iniciales y docentes en ejercicio?; ¿En qué aspectos favorece a los profesores formadores para que promuevan una práctica reflexiva en los futuros docentes en formación?; y en este sentido, ¿Cómo afecta a los profesores de práctica el escaso tiempo con que cuentan para seguir formándose y actualizándose para desarrollar su habitus reflexivo?

Al respecto, la práctica reflexiva se vuelve una competencia necesaria en los docentes de todos los niveles y equipos institucionales. La reflexión como práctica metódica de aprendizaje de la experiencia y de transformación se vuelve un recurso esencial de autoformación e innovación; para “concienciarse de lo que uno hace” (Perrenoud, 2007:136). Este proceso exige aportaciones externas para la construcción de nuevos modelos de acción pedagógica y didáctica, y competencias completamente nuevas a lo largo de los años de ejercicio docente.

Para finalizar queremos destacar la importancia de las políticas educativas y de los diseños curriculares que van a definir el rumbo a seguir en materia de formación inicial docente para alcanzar mejoras educativas. Si los analizamos en profundidad ponemos el foco en cómo se vinculan con el paradigma reflexivo. Por lo tanto, nos cuestionamos, ¿Qué influencia tienen los diseños curriculares en el desarrollo de la práctica reflexiva en la formación de docentes iniciales? ¿Cuáles son las políticas institucionales que la favorecen? ¿Abren puertas e invitan a sumergirse en el mundo reflexivo? ¿Promueven la incorporación y el desarrollo de un habitus reflexivo? Aquí también encontramos otra posibilidad de una investigación futura.

4. Consideraciones Finales

Esta investigación intenta concientizar sobre los beneficios de la promoción de la práctica reflexiva, a partir de la aplicación de diferentes dispositivos y estrategias en la educación superior. Está desarrollada en base a las entrevistas a los profesores de práctica de un instituto de formación docente y a los documentos compartidos. Por lo tanto, los hallazgos están basados en sus miradas y perspectivas, y aunque lo intentamos, seguramente contienen algún sesgo. En un punto, no podemos descifrar si los relatos de los profesores de práctica entrevistados son verdadero reflejo de la realidad o están expresando lo que uno quiere escuchar.

Por otra parte, encontramos que varios son los desafíos a enfrentar al intentar cambiar de paradigma en la formación docente inicial mediante el uso de dispositivos y estrategias que fomenten una actitud reflexiva en los futuros enseñantes. Ante todo, seguir desarrollando y profundizando el *habitus reflexivo* de los profesores formadores a través de la formación continua y la experiencia de la práctica. Es necesario que los profesores de práctica puedan liderar procesos reflexivos y a la vez acompañar a sus practicantes en formación. Hemos podido constatar en nuestro marco teórico que, cuanto más conocimiento profundo y más incorporado tengan el *habitus reflexivo*, obtendrán flexibilidad y autonomía para guiar a sus grupos de estudiantes en formación y así poder formarlos en una práctica reflexiva mediante el uso de dispositivos y estrategias de reflexión. De lo contrario, al faltar preparación y experiencia de los profesores formadores en práctica reflexiva, se corre el riesgo de reducir su uso a una técnica, desvirtuando todos sus beneficios formativos.

En otro orden de cosas, los profesores de práctica de nuestro estudio expresaron su preocupación por escuchar a sus estudiantes practicantes y brindarles la posibilidad de reflexionar sobre sus prácticas; que a partir de la reflexión y el análisis logren reconocer sus dificultades y aprender de sus propios errores; muchos reconocieron sus debilidades e inseguridades, las propias y las de sus practicantes; y todos, demostraron estar comprometidos con su rol. Asimismo, se pudo comprobar su intención de llevar adelante y guiar dispositivos y estrategias que despierten la reflexión en los futuros docentes iniciales y en consecuencia, favorecer el crecimiento y desarrollo de los practicantes como profesionales reflexivos. La manera cómo se gestionen los dispositivos, será clave para lograrlo. Nada es improvisación. Lleva tiempo preparar, pensar y planificar. El propósito es deconstruir enseñanzas implícitas que los estudiantes traen con ellos mismos, hacerlos conscientes de sus propias fortalezas, debilidades,

saberes, dificultades, como ya mencionamos; y a la vez la transformación de sus prácticas de enseñanza para lograr aprendizajes significativos en sus alumnos.

Por lo tanto, el profesor formador tendría que estar dispuesto a habilitar la escucha activa entre todos, respetar los silencios, promover el diálogo constructivo y la interrogación (Anijovich... [et al.] 2009). Y de esta manera, desplegar distintas metodologías formativas basadas en la reflexión para contribuir a desarrollar docentes reflexivos que se conviertan en investigadores interesados en aprender de su propia práctica. Como mencionamos anteriormente, es interesante continuar indagando si la reflexión que fomentan los profesores formadores mediante las estrategias y dispositivos que proponen se traduce en una disposición para la práctica reflexiva en los estudiantes practicantes.

En efecto, hoy en día, la formación se enfoca en el desarrollo personal; en la autonomía desde el sujeto, desde lo psíquico y lo social en un proceso donde se integran la teoría y la práctica. El trayecto de formación pone el énfasis en la reflexión del sujeto, en la auto-reflexión y en el retorno sobre sí para ir construyendo su propio proyecto como formador. En consecuencia, el rol del profesor de prácticas da un giro y se convierte en mediador del proceso formativo, como ya explicamos anteriormente.

Por otra parte, la práctica reflexiva es una práctica social. Los aprendizajes se potencian e impactan logrando mejores resultados si se socializan con los demás. Ya no es “yo les digo” sino, escuchar a los docentes en formación y dejar que vayan tomando decisiones, eligiendo cuál es el mejor camino. El profesor formador será el mediador en un diálogo constante, transparente e intentando que todos compartan sus pensamientos, sus creencias y sus errores a través de los dispositivos y estrategias reflexivas. Además, un gran logro es poder trabajar con los errores para convertirlos en aprendizajes y en mejores prácticas.

Asimismo, creemos en la importancia de la socialización entre los mismos profesores de práctica. Compartir entre colegas, escucharse, emprender un proyecto juntos, investigar, compartir redes de aprendizaje son todas maneras de socializar la reflexión. A través de este intercambio y trabajo cooperativo se busca el empoderamiento de los profesores formadores y su desarrollo como profesionales reflexivos.

Por último, uno de los resultados de la investigación que queremos destacar es el valor que le dan los profesores y las profesoras entrevistados al acompañamiento personal y al cuidado de las emociones de sus estudiantes practicantes; como hemos visto dentro de nuestro marco, es esencial para favorecer una práctica reflexiva con el objetivo de

“desarrollar niveles de pensamiento crítico más profundos” (Anijovich y Cappelletti, 2018:27).

Al respecto, Domingo y Gómez Serés (2014) reflexionan:

La práctica reflexiva abre la puerta a formadores y docentes a un nuevo panorama y los hace entrar sugestivamente en un círculo de pensamientos y acciones sobre su quehacer profesional y como consecuencia, altera sus perspectivas de la educación y profesionaliza su labor docente. Estas actitudes y disposiciones positivas que la práctica reflexiva genera en ellos, siendo mucho, no son suficiente para lograr esa mejora profesional; se precisa que se produzcan algunos cambios de enfoques curriculares innovadores y planteamientos didácticos transformadores (:99).

Lo anteriormente expuesto, nos hace pensar en la importancia de la actualización e innovación de los diseños curriculares y de una didáctica transformadora, necesarios para acompañar al desarrollo de la práctica reflexiva en la formación docente inicial.

Para finalizar, recuperamos una cita de Perrenoud, quien define lo que significa formar a un practicante reflexivo:

“Formar a un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (Perrenoud, 2007:23).

Sin caer en generalizaciones, reconocemos la importancia del uso de dispositivos y estrategias de forma sistemática y dinámica para promover una práctica reflexiva. Distinguimos el potencial de cada uno de ellos como parte de la formación de practicantes reflexivos y la agilización del proceso de autoformación. Destacamos el rol de los profesores formadores que planifican y los gestionan mediando en el desarrollo de los mismos. El objetivo es la innovación y transformación para la mejora de la formación docente inicial dentro de un complicado entretejido de individuos, acciones, voces.

Referencias Bibliográficas

Alliaud, A. y Suárez, D. H. coord. (2011), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. Buenos Aires.

Anijovich, Rebeca; Cappelletti, Graciela; (2014) *La formación docente en Ciencias Jurídicas: el análisis de los incidentes críticos en la enseñanza*. Revista de Educación; Año 5; N°7; :273-294.

Anijovich, Cappelletti, Mora, Sabelli; (2007), *Formar Docentes Reflexivos. Una experiencia en la facultad de Derecho de la UBA*. Academia, Revista sobre enseñanza del Derecho. Año 5, N°9. Pp. 235-249.

Anijovich, Cappelletti, Mora, Sabelli; (2009), *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Anijovich, Rebeca, y Graciela Cappelletti. 2018, Despertar La reflexión en la formación Docente: Dispositivos Efectivos. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation* 4 (1):24-35. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3610>.

Anijovich, Rebeca, (2019), *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*. SUMMA, Fundación La Caixa. Santiago de Chile.
Araujo, Sonia; (2008), *Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica*. Universidad Nacional de Quilmes :224.

Ávalos, Beatrice, (2002), *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.

Avolio de Cols, Susana; Iacolutti, María Dolores (2006), *Enseñar y evaluar en formación por competencias laborales: Orientaciones conceptuales y metodológicas* Coordinado por Ana María Catalano. Banco Interamericano de Desarrollo Buenos Aires,

Beillerot, Jacky (1989), ‘La Formación de formadores (entre la teoría y la práctica)’, 1989, 2° reimpresión 2012. Serie *Los Documentos*. Ed. Noveduc. Bs. As.

Black, Paul; Dylan, William (1998), *Assessment and Classroom Learning*, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5:1, 7-74.

Bolívar, A. (2008), *Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 2. <http://www.rinace.net/riec/numeros/vol1-num2/art4.pdf>

Bolívar, A., & Porta, L. (2010), *La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar*. Revista de Educación [en línea], 1 [citado AAAAMM-DD]. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14. ISSN 1853–1326.

Bourdieu, Pierre (1991), *El sentido práctico*. Taurus Ediciones, Madrid. Pp. 91-111.

Brockbank, A.; McGill I. (2002), *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid: Morata.

Brubacher, J.; Caser, C. y Reagan, T.; (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, Jerome (1990). *Acts of Meaning*. Harvard Universty Press. Cambridge, London.

Bruner, Jerome (1997), *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Bruner, Jerome (2003), *La Fábrica de Historias. Derecho, Literatura, Vida*. Fondo de Cultura Económica.

Bowen, James (1976), *Historia de la Educación Occidental*. Tomo 1°. El Mundo Antiguo. Oriente Próximo y Mediterráneo. 2000 A.C.- 1054 D.C. Herder, Barcelona.

Calderhead, James (1989), *Reflective Teaching and Teacher Education*. Teaching and Teacher education. Vol. 5. N°1. Pag. 43-5. Pergamon Press. Great Britain.

Camilloni, Alicia R. W. de (2004), *Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes*. Quehacer Educativo. Año XIV n°68 pags. 6-12

Camilloni, A. R. W. de (2009), *Estándares, evaluación y currículo*. [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), 3(3). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4082/p r.4082.pdf

Camilloni, Alicia R. W. de (2014), “Las difíciles relaciones entre la investigación sobre la enseñanza y la práctica de la enseñanza” [en línea], en Boletín de la Academia Nacional de Educación. Buenos Aires, 96/97.

Caparrós, Antonio (1989), *Cómo Pensamos. Introducción a la versión española*. Ed. Paidós. Universidad de Barcelona.

Cerecero, Ingrid (2018), *Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada*. Innoeduca International Journal of Technology and Educational Innovation.

Chisvert Tarazona, M. J.; José, M.; Palomares Montero, Davinia; Soto González, María Dolores (2018). *Las Metodologías Narrativas como activadoras del Pensamiento*, en: Cuaderno de docencia universitaria 35. *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. Coord.: Marta Sabariego. Octaedro. Barcelona.

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995), *Relatos de experiencia e investigación narrativa*, en Larrosa, J. y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*; Barcelona: Laertes.

Contreras Pérez, G. (2017), *Formación de profesores en evaluación del aprendizaje*, en *De los fundamentos a las prácticas. Algunos desafíos en la formación inicial docente*.

José Garrido Miranda Vanessa Vega Córdova Andrea Bustos Ibarra Coord. Escuela de Pedagogía Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Darling-Hammond, Linda; Hammerness, Karen; Grossman, Pamela with Rust, Frances; Shulman, L.; 2005, *The Design of Teacher Education Programs*, in *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Wiley & Sons. New York; 390-441.

De Ketele, Jean Marie, (1984), *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Editorial Visor; Madrid.

Dewey, J. (1989), *Como pensamos*. Paidós Ibérica. Madrid.

Dewey, J. (1995), *Democracia y Educación*. Ed. Morata, Madrid.

Davini, María Cristina (2018), *La Formación en la práctica docente*. Paidós. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Davini, María Cristina (s/f), “Acerca de las prácticas docentes y su formación” consultado el 26/10/2020 desde <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005899.pdf>

Diker G., y Terigi, F. (2008), *La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de Ruta*. Ed. Paidós. Bs. As.

Domingo Roget, Àngels (2008), *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. Tesis de doctorado no publicada, Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona.

Domingo Roget, Àngels (2009), *Desarrollar la competencia reflexiva en la Educación Superior. Diez propuestas para el aula universitaria*. Revista Panamericana De Pedagogía, (15). Recuperado a partir de <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1776>

Domingo Roget, À. (2013). *Práctica Reflexiva para Docentes. De la Reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia. Alemania.

Domingo Roget, A. (2018), *¿Qué es la Práctica Reflexiva?* Plataforma de Práctica Reflexiva. Consultada 20/03/2018. <https://www.practicareflexiva.pro/que-es-la-practica-reflexiva/>

Domingo, A y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

Domingo Roget, À. (2019), *Fundamentos. El profesional reflexivo (D.A. Schön) Descripción de las tres fases del pensamiento práctico*. https://practicareflexiva.pro/wpcontent/uploads/2019/03/D.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf [Consultado el 12/12/2020].

Domingo Roget, A. (2020), *Resignificar la Innovación*. Nueva publicación: *Innovación y procesos reflexivos. La práctica pedagógica de los formadores de docentes* [blog] 25 de Abril. Disponible en <https://practicareflexiva.pro/nueva-publicacion-innovacion-y->

[procesos-reflexivos-la-practica-pedagogica-de-los-formadores-de-docentes/](#) [consultado el 2/12/ 2021].

Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995), *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Ed. Kapelusz. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires.

Edelstein, Gloria (2000), *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referenciadisciplinar para la reflexión crítica*, en la Revista del IICE Nro. 17, Bs. As., Miño y Dávila

Edelstein, Gloria, (2003), *Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes...Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a04.htm>

Edelstein, Gloria E. (2019), *Para repensar las prácticas en la formación docente: Recuperar, reafirmar y profundizar construcciones colectivas de sentido que asumieron el riesgo de pensar lo impensable*. Revista: *Voces en el Fénix. Formación Docente*. Año 9, N° 75, pp. 66-75.

Elbaz-Luwisch, Freema, 2002, *Writing as Inquiry: Storying the Teaching Self in Writing Workshops*. Curriculum Inquiry. Vol. 32, No. 4, pp. 403-428. Taylor & Francis.

Evertson, C. y Green, J. (1989), *La observación como indagación y método*, en Merlin C. Wittrock (comp.) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós Educador.

Eisner. E. (1998), *Cognición y currículo*, Amorrortu, Buenos Aires.

Fernández, A. M. y del Cueto, A. M. (1983), *El dispositivo grupal*. En *Lo Grupal 2*, Buenos Aires, Ed. Búsqueda.

Fairbanks, C., Freedman, D. & Kahn, C. (2000). *The Role of Effective Mentors in Learning*, *Teach Journal of Teacher Education*, 3(51), pp. 102 - 112

Foucault, Michel (1984), "El juego de Michel Foucault", en *Saber y verdad*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, pp.127-162, disponible en <http://www.versiones.com.ar/nota0564.htm>

Garrido Miranda, J.; Vega Córdova, V.; Bustos Ibarra, A.; coord. (2017), *De los fundamentos a las prácticas: Algunos desafíos en la formación inicial docente* Ediciones Universitarias de Valparaíso. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Giovannini, Marianela I., 2015; *Las prácticas simuladas en la formación docente de abogados*. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés.

Giovannini, Sabelli (2014), *Las prácticas simuladas*, en Anijovich, Cappelletti, coords., *Las prácticas como eje de la formación docente*. Eudeba.

Haas, Valentina; (2017), *Escritura para la reflexión pedagógica: Rol y función del diario del profesor en formación en las prácticas iniciales*. Estudios Pedagógicos XLIII, N° 2: 163-178

Hegarty, Bronwyn (2011), *A Framework to guide professional learning and reflective practice* [en línea]. Tesis de doctorado no publicada, Faculty of Education, University of Wollongong. Consultado el 25/01/15 desde <http://ro.uow.edu.au/theses/3720>

Jackson, Ph. (1975), *La vida en las aulas*. Marova; Madrid.

Jarpa Azagra, M; Haas Prieto, V.; Collao Donoso, D; (2017), *Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales*. Estudios Pedagógicos XLIII, N° 2: 163-178.

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

Kilbane, C & N. Milman (2003), *The digital teaching portfolio handbook: a how-to guide for educators*. Boston, Allyn and Bacon.

Larrivee, Barbara, (2000), Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher; *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*.1:3, 293-307

Liston D. P., Zeichner K. M. (2003), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata. Madrid.

Litwin, Edith (2016), *El Oficio de Enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Marcelo, C. (2007), Empezar con Buen Pie: Inserción a la Enseñanza para Profesores Principiantes. *Docencia*, 33, 27-38. Colegio de Profesores, Santiago de Chile.

Martyn Hammersley, M., Jarauta Borrasca, Atkinson, P. (1994), *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós. España.

Maxwell, Joseph A., (1996), *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, Sage Publications; California; pp. 63-85.

Medina Moya, J. L., Jarauta Borrasca, B., Imbernon, F., (2010), La enseñanza reflexiva en la educación superior. *Cuadernos de docencia universitaria* 17. ISE y Ediciones Octaedro. Barcelona.

Morin, Edgar, (1990); *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.

Murillo Arango, Gabriel Jaime (comp.), (2015), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Murillo, F. Javier (2006), Dirección Escolar para el Cambio: Del liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, ISSN 1696-4713, Vol. 4, Nº. 4, 2006 (Ejemplar dedicado a: Dirección Escolar, Factor de Eficacia y de Cambio), pags. 11-24.

Navarro, Alejandra (2009), Capítulo 5: La entrevista: el antes, el durante y el después, en Meo, A. y A. Navarro. *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires: Oicom System.

Neiman G., Quaranta G. (2006), Los estudios de caso en la investigación sociológica; en Vasilachis de Gialdino I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. Barcelona; pp. 213-234.

OREALC/UNESCO (2012), *Antecedentes y Criterios para la elaboración de políticas docentes en Latinoamérica y Caribe*.

Ornique, Mariana (2018), Las reflexiones de los futuros docentes durante las prácticas simuladas: el caso de la formación pedagógica de abogados. Tesis de Maestría

Pérez Gómez, A. (1988), El Pensamiento Práctico del Profesor: Implicaciones en la formación del profesorado; en Villar, A. (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea. Madrid.

Perkins, David y Salomon, Gavriel (1998), Individual and social aspects of learning. *Review of Research Education*, nº23, pp. 1-24.

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

Perrenoud, Philippe (2007), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Graó.

Porlán y Martín (1991), *El diario del profesor*. Díada. Sevilla.

Pozo, Juan Ignacio, Monereo, Carles (2003), [La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía](#). (ed. lit.) págs. 15-32, ISBN 84-7738-996-9.

Pozo, J.I. (2016), *Aprender en tiempos revueltos La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Ravela, P., Picaroni, B., Loureiro, G.; 2017; *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro Editores. Montevideo.

Ramsden, Paul (2004), *Learning to Teach in Higher Education*, 2nd Edition. Routledge Falmer, Taylor and Francis Group; London and New York.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed., [versión 23.4 en línea]. Actualización 2020. <<https://dle.rae.es>> [consultado 25/03/2021].

Ruiz Bueno, C.; Sabariego Puig, M.; Sandín, Esteban, Sanchez Santamaría, J. (2018), Creando contextos para el desarrollo del pensamiento reflexivo en la universidad, en: *Cuaderno de docencia universitaria 35. El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. Coord.: Marta Sabariego. Octaedro. Barcelona.

Sabelli, María José; Ornique, Mariana; Giovannini, Marianela (2014), *Las prácticas simuladas: entre la construcción de verosimilitud, la observación y reflexión*. I Encuentro Internacional de Educación. I.III. Formación inicial de docentes. Prácticas y representaciones. Tandil.

Sadler, D. R. (1998), Formative Assessment: revisiting the territory, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 77-84.

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

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

Sanjurjo, Liliana, (2019), La Formación en la Práctica Docente. Revista: Voces en el Fénix. Formación Docente. Año 9, N° 75, pp. 76-85.

Sanjurjo, Liliana (coord.), (2020), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Santos Guerra, Miguel Angel (1996), “Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica”. *Revista Investigación en la Escuela*, N° 30, Universidad de Málaga. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación.

Schiavinato, Nadia S., (2020), “Si el profesor no me entiende, no me sirve de nada saber” *El estudiante universitario y la escritura como experiencia de conocimiento. Análisis micropolítico desde la perspectiva de los actores*. Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.

Schettini, P; Cortazzo, I. (2015), *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Facultad de Trabajo Social; Universidad Nacional de La Plata.

Schön, Donald (1998), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Editorial Paidós, Barcelona.

Schön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Editorial Paidós, Barcelona.

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

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

Stenhouse, Lawrence (1991), “La investigación del currículum y el arte del profesor” [en línea] en Investigación en la escuela, N° 15, España. Consultado el 5/2/15 desde: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/15/R15_1.pdf

Steiman, Jorge (2008), *Más didáctica (en la educación superior)*. Colección: Archivos de Didáctica. Serie: Fichas de Investigación. UNSAM.

Souto, M. y otros (1999), Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas. Bs. As.

Souto, Marta, (2017), *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Suarez, Daniel; Metzdorff, Valeria; 2018. *Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes*. Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 28. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Sumsion, Jennifer; Fleet, Alma (1996), Reflection: can we assess it? Should we assess it? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 21:2, 121-130, DOI: 10.1080/0260293960210202

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001), *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Van Manen, J. (1997), *Linking ways of knowing with ways of being practical*. Curriculum Inquiry, 6, pp 205-208.

Wiliam, D. (2011), *What is assessment for learning?* Studies in Educational Evaluation 37 (2011) 3–14, Elsevier. Institute of Education, University of London, United Kingdom.

White, Elizabeth, Cynthia, Patricia (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.

Tillema, Harm H. (2004), The Dilemma of Teacher Educators: *Building actual teaching on conceptions of learning to teach*, *Teaching Education*, 15:3, 277-291, DOI: 10.1080/1047621042000257207

Torres Santomé, Jurjo (1991), *La práctica reflexiva y la comprensión de los que acontece en las aulas*. Prólogo a la edición española de: Jackson, Ph. W. (2010), *La vida en las aulas*. Ediciones Morata. Paideia, galiza fundación. Madrid.

Teuku Zulfikar & Mujiburrahman (2018) *Understanding own teaching: becoming reflective teachers through reflective journals*, *Reflective Practice*, 19:1, 1-13.

Zabalza, M. A. (2014). *Prólogo. La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea Madrid.

Zeichner, Kenneth, (1982) *El maestro como profesional reflexivo*, conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading Symposium: *Factors Related to Reading Performance*.

Zabalza, M. A., 2004; *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones. Madrid.



Universidad de
San Andrés

ANEXOS

Anexo 1.

Guía de preguntas para las entrevistas con los formadores del Profesorado.

1. ¿En qué materia enseñás actualmente? ¿En qué año del Profesorado?
2. ¿Cuáles son los objetivos que te propones lograr en tus alumnos futuros docentes durante el año en el marco del espacio de la práctica? ¿Cuáles son los contenidos mínimos?
3. El desarrollo del seminario, ¿contempla la formación de los futuros docentes desde el enfoque de la reflexividad? ¿Cómo?
4. ¿Cómo es el proceso de tus clases a través del año? ¿Cómo introducís la mirada reflexiva en sus prácticas?
5. ¿Existen espacios de reflexión? ¿Cómo son estos espacios?
6. ¿En tus planificaciones o proyectos están presentes propuestas, dispositivos o actividades que promueven una práctica reflexiva sistemática? ¿Proponés algún tipo de registro escrito?
7. ¿Utilizas la observación para favorecer la reflexión entre los docentes iniciales en formación? ¿Cómo es ese proceso? ¿Se debate en grupo, es personal o solo profesor/alumno? (depende de la respuesta...) ¿Cómo te resulta esta actividad?
8. ¿En alguna de las clases propones algún tipo de simulación? (Si responde que sí...) ¿Para qué clases/ temas? ¿Cómo la manejas? ¿Cuál es el objetivo de proponerla?
9. ¿Cuáles son los dispositivos que a tu criterio sentís que dan mejor resultado para que se realice algún tipo de reflexión y análisis de lo ocurrido en las prácticas?

10. ¿Qué tipo de evaluación propones? ¿Proponés una autoevaluación o coevaluación u otro instrumento que te permita una retroalimentación reflexiva? ¿Por qué elegís esa forma de evaluación? ¿Utilizás rúbricas?
11. ¿Cómo es la respuesta de tus alumnos ante estas propuestas?
12. Si tuvieras que autoevaluarte, ¿cómo describirías la eficacia de tus propuestas y estrategias para sentar las bases de una actitud reflexiva?



Anexo 2.

Collaborative protocols (Protocolos colaborativos).

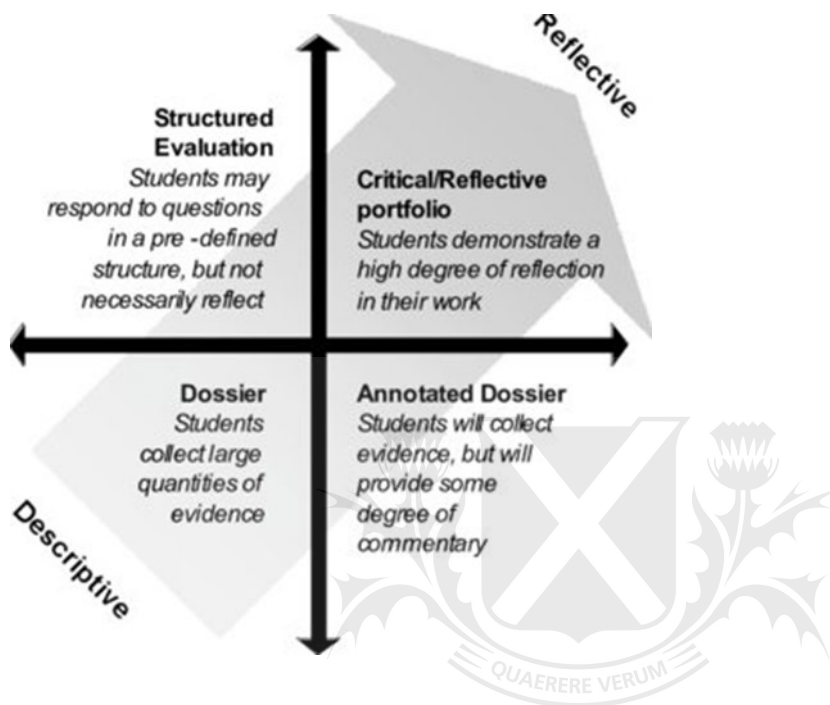
Protocol name	Origin	Summary
Project Tuning https://www.hightechhigh.org/wp-content/uploads/2017/02/PROJECT_TUNING.pdf	Originally developed by the National School Reform Faculty and refined by High Tech High	Once you have planned a project, you should have a project tuning session. The High Tech High 'Project Tuning protocol' leads teachers through a tight protocol that focuses on critique. This protocol requires presentation of a project plan to a group who provide constructive feedback, identify any unanticipated potential problems, and possibly generate new ideas for the project.
Video Clip Protocol http://gs.e.hightechhigh.org/WASC/Capacity_and_Preparatory_Review_Report/O_Protocols%20for%20looking%20at%20work.pdf	High Tech High Graduate School of Education	As an alternative to face-to-face lesson observations, this adaptation of the High Tech High 'Video Clip protocol' will assist you in receiving meaningful feedback from colleagues, critical friends on your practice. It provides structure for dialogue and purposeful observation, via video, and is particularly useful for use across different schools and settings.
The Final Word https://www.nsrharmony.org/wp-content/uploads/2017/10/final_word_0.pdf	Originally developed by the National School Reform Faculty and refined by High Tech High	This discussion protocol guides the group through a process of exploring an article or text, clarifying their thinking, and having their beliefs questioned to deepen understanding. 'The Final Word protocol' gives each person in the group an opportunity to have their ideas, understandings and

Protocol name	Origin	Summary
		<p>perspectives enhanced by briefly hearing from others.</p> <p>This protocol would be useful within 'critical friend groups' (CFG) or could be adapted for use with students in the classroom.</p>
<p>Focus Point https://www.schoolreforminitiative.org/download/focus-point-protocol/</p>	<p>School Reform Initiative</p>	<p>This protocol serves to enhance a teacher's understanding of his or her teaching practice. 'The Focus Point protocol' has the observers noting events that relate to specific aspects of the observed teacher's practice and the observed teacher attempts to unpack and make sense of those events.</p> <p>The 'Focus Point protocol' has very specific guidelines for focusing the observation on specific elements and events and restricts suggestions unless the observed teacher has asked for them. As such, the observed teacher should choose the person or people they will work with and the facilitator must establish very clear guidelines and practices.</p>
<p>Consultancy https://www.schoolreforminitiative.org/download/focus-point-protocol/</p>	<p>National School Reform Faculty, Harmony Education Center</p>	<p>This protocol is used to help an individual or a group solve a particular problem or issue. This problem is presented to a mixed group of participants, who should not be experiencing the same problem at that point in time, and the group works together to discuss the issue and attempt to answer a particular question about the problem.</p>
<p>Chalk Talk https://www.nsfharmony.org/wp-content/upload</p>	<p>Foxfire Fund</p>	<p>This protocol provides a tool to use for a silent reflection activity, to generate ideas, check on learning and give feedback or solve problems. It can be used with different groups; students, teachers, community members and provides an opportunity</p>

Protocol name	Origin	Summary
s/2017/10/cha k talk 0.pdf		for quiet contemplation, silent collaboration and reflection.
Connections https://www.nsrharmony.org/wp-content/uploads/2017/10/connections_0.pdf	Gene Thompson-Grove	The 'Connections protocol' is designed to scaffold a process of reflection with a group. This may happen at the start of a meeting or professional learning session in order to set goals or identify a starting point. It may also be used at the end of a session to allow time for shared reflection.
Collaborative Assessment Conference https://www.schoolreforminitiative.org/download/collaborative-assessment-conference/	Harvard Project Zero	This protocol is a strategy for teachers to use as a group in order to examine students' work, determine what it reveals about the students and identify what this means for teacher and school practices.

Anexo 3.

Modelo del uso del portfolio de Smith y Tillema (2003)



Universidad de
San Andrés

Anexo 4

Guía para el acompañamiento de alumnos practicantes.

GUÍA PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE ALUMNOS PRÁCTICANTES EN EL AULA						
INSTITUCIÓN:		Toda aclaración u observación se realizará al dorso de ésta página				
CURSO:		FIRMA:				
DOCENTE RESPONSABLE:		FIRMA:				
ALUMNO PRÁCTICANTE:		FIRMA:				
DOCENTE DE LA PRÁCTICA DOCENTE:		FIRMA:				
FECHA		MB	P.	R	Mab	S. Eu
Items a considerar						
PERSONALES						
Presentación						
Actitudes						
Gestualidad						
Emocionalidad						
PLANIFICACIÓN						
Creatividad en las actividades						
Variedad de recursos						
Pertinencia de estrategias						
Dinámica de la clase						
Utilización de recursos						
Material didáctico						
Administración del tiempo						
Coherencia y evolución de la clase						
Relación de la clase con el Diseño Curricular						
Contextualización de temas						
Implicancia social del proyecto/actividad						
Evaluación de la clase						
INTERVENCIÓN DOCENTE						
Expresión oral						
Expresión escrita y ortográfica						
Uso de vocabulario específico						
Dominio de contenidos						
Relación de conceptos						
Contextualización de los contenidos						
Manejo de grupo						
Control de la clase y dominio del espacio áulico						
Vínculo con los alumnos						
Atracción del interés de los alumnos						
Claridad de consignas						
Guía y orientación a los alumnos						
Indagación de saberes previos						
Valoración de ideas informales de los alumnos						
Valoración de opiniones diversas						

Anexo 5.

Rubrica

Propósito: Evaluación: retroalimentación

Destinatarios: Estudiantes de nivel superior Amateur	Aceptable	Admirable	Excepcional	
Secuencia de la clase	No se advierten los tres momentos de la clase	Se identifican dos momentos de la clase y no se hacen referencia a ellos	Se identifican los tres momentos de la clase sin hacer referencia a ellos	Se identifican los tres momentos de la clase
Metas de comprensión	Su formulación no esta presentada en preguntas. No logra enfocarse en los aspectos centrales del tema.	Su formulación están presentadas en preguntas. Se enfoca en los aspectos centrales del tema pero no con mucha claridad	Su formulación están presentadas en forma de preguntas. Se enfoca en la mayoría de los aspectos centrales del tema con claridad	Su formulación es clara. Y muy enfocadas en los aspectos centrales del tema. Están formuladas en forma de preguntas
Estrategias de enseñanza	Las estrategias de enseñanza no favorecen la comprensión de los alumnos No hay desafíos.	Las estrategias de enseñanza son poco variadas y favorecen levemente la comprensión de los alumnos.	Las estrategias de enseñanza favorecen la comprensión de los alumnos y son bastante variadas.	Las estrategias de enseñanza favorecen la comprensión de los alumnos y son muy variadas. Presentan un desafío para los alumnos.

<i>Recursos</i>	<i>Los recursos no son variados y no están en congruencia con la secuencia didáctica.</i>	<i>Los recursos son poco variados y atractivos.</i>	<i>Los recursos son variados y congruentes con la secuencia didáctica. Incluye un recurso digital</i>	<i>Los recursos son muy variados, atractivos y congruentes con la secuencia didáctica. Incluye un recurso digital colaborativo.</i>
<i>Posibilidades de aprendizaje significativo</i>	<i>La secuencia planteada no tiene ninguna relación con los intereses ni el nivel de comprensión de los alumnos</i>	<i>La secuencia plantea los aprendizajes sin plantear los saberes previos de los alumnos</i>	<i>La secuencia plantea la vinculación entre los saberes previos y los nuevos aprendizajes</i>	<i>La secuencia plantea claramente la vinculación de los saberes previos con los nuevos aprendizajes. Como así también la aplicación de los mismos en nuevas situaciones de la vida diaria.</i>

Anexo 6.

Materia: Espacio de la Práctica IV

Informe: Pre-residencia

Devolución de lo evaluado:

- La introducción al tema estuvo correctamente desarrollada y expresada.
- Buena utilización espacial del pizarrón. Letra clara.
- Lectura corriente y expresiva del cuento.

Observación: cuando los alumnos se enfrentan a un texto con algún grado de complejidad debemos secuenciar la lectura y hacer pausas para aclarar algunos términos, ideas o significación oculta para facilitar la interpretación de los alumnos y asegurarnos de que ésta haya sido lograda.

- Al finalizar la lectura del texto NO pedir a los alumnos que realicen una comparación con el texto trabajado anteriormente si no comprobamos antes que el que acabaron de leer fue comprendido. Debemos primero, verificar si se produjo la interpretación necesaria para luego pasar al debate y relación con otros textos.

Observación: El hecho de no llevar a cabo esta instancia fue lo que hizo que se produjera el silencio total del alumnado al no poder responder la consigna planteada; por lo cual, la docente co-formadora debió tomar intervención ya que la practicante no utilizó ninguna estrategia para resolver dicha problemática. Cabe aclarar que la docente del curso hizo demasiada extensa su intervención y no permitió a la alumna practicante continuar con el desarrollo oral del tema debiendo ésta, continuar con las actividades escritas planificadas.

Algunas de las estrategias podrían haber sido: extraer conjuntamente la secuencia narrativa, indagar sobre ciertas cuestiones del texto o retomar datos importantes de la lectura para guiarlos.

- Administración del tiempo: El plan había sido programado para ser desarrollado en dos módulos para trabajar dos textos diferentes, cada uno con sus correspondientes actividades. El tiempo indicado fue respetado pero mal administrado.

Observación: Al comenzar a dictar las actividades del texto trabajado era muy poco el tiempo que quedaba para que finalizara la hora, así y todo la alumna dictó todas las actividades, no solo las que

correspondían al cuento leído sino también las que pertenecían al texto del cual los alumnos no tenían conocimiento todavía.

Lo correcto hubiese sido secuenciar las actividades en dos, haber dictado solamente hasta el punto 6 inclusive. De esta manera quedaba cerrada esa clase con las respuestas para socializar y corregir la clase siguiente, y bien configurada la segunda clase con un comienzo (presentación de la canción), un desarrollo (análisis, reconocimiento, comparación y relación) y una conclusión (opinión e interpretación personal).

- El contenido estuvo bien contextualizado.
- La relación con los alumnos es muy buena.

Anexo 7.

- Observer as Participant- Helper (*Observador Participante-Ayudante*)

Describe the following : (*Describir lo siguiente:*)

(Puntos que se tienen en cuenta para la redacción de lo Observado; para luego hacer una puesta en común con el resto de sus compañeros)

- Children 's routines (*Rutinas de los alumnos*)
- Resources (*Recursos*)
- Teacher's strategies to teach: Topics and Contents (*Estrategias de enseñanza: Temas y Contenidos*)
- Teacher's strategies to motivate her /his students (*Estrategias para motivar sus estudiantes*)
- Difficulties and strategies to solve them (*Dificultades y estrategias para resolverlas*)
- Positive aspects that call your attention (*Aspectos positivos que llaman tu atención*)
- Suggestions (*Sugerencias*)

Anexo 8. Rúbrica del practicante para su práctica

NIVEL DESEMPEÑO	LOGRO DESTACADO	JUSTO	ACEPTABLE	MUY BUENO	EXCELENTE
CRITERIOS					
INTERVENCIONES ORALES		Mínimas participaciones.	Participa poco. Cuesta entender algunas intervenciones, su voz es de buen volumen.	Participa bastante. Su voz es clara y de buen volumen.	Participa activamente. Su voz es clara, agradable y de buen volumen.
INTERVENCIONES ESCRITAS		Trabaja por incorporar reglas ortográficas, de acentuación y la puntuación en los trabajos. Presentación de trabajos con demoras.	Consulta dudas sobre ortografía, la acentuación y la puntuación. Presentación de trabajos con demoras mínimas.	Utiliza bien la ortografía, la acentuación y la puntuación. Presentación de trabajos en el tiempo establecido.	Utiliza correctamente la ortografía, la acentuación y la puntuación. Presentación de trabajos en el tiempo establecido.
TAREAS INDIVIDUALES		Resuelve con ayuda del profesor/a o de un/a compañero/a algunas de las	Resuelve con ayuda del profesor/a o de un/a compañero/a todas las	Resuelve de forma individual todas las consignadas. Consulta en pocas	Resuelve de forma individual todas las consignadas sin presentar dudas.

		consignas dadas.	consignas dadas.	ocasiones .	
TRABAJO COOPERATIVO O EN GRUPOS		Participa en las discusiones del grupo. Escucha activamente a los/as demás. Acepta las opiniones diversas. Es respetuoso/a.	Cumple con su parte del trabajo asignado, pero se le debe recordar varias veces que lo realice. Participa en las discusiones del grupo. Escucha activamente a los/as demás. Acepta las opiniones diversas. Es respetuoso/a.	Es responsable en la parte del trabajo asignado. Participa en las discusiones del grupo. Escucha activamente a los/as demás. Acepta las opiniones diversas. Es respetuoso/a.	Es responsable en la parte del trabajo asignado. Participa en las discusiones del grupo y aporta ideas. Escucha activamente a los/as demás. Acepta las opiniones diversas. Es respetuoso/a. Anima, apoya y felicita al resto de sus compañeros/as.
INTERVENCIÓN GRUPO FAMILIAR		Poca intervención en los procesos educativos.	Intervienen en algunas ocasiones en los procesos educativos.	Intervienen activamente en los procesos educativos. Sienten interés por el avance de su familiar escolar y del grupo en general.	Intervienen activamente en los procesos educativos. Sienten interés por el avance de su familiar escolar y del grupo en general. Animar, apoyan y felicitan al grupo.

--	--	--	--	--	--

Anexo 9.

Rúbrica de autoevaluación. Trabajo colaborativo.

A. Self-evaluation (*Autoevaluación*)

Collaborative Work Skills (*Trabajo colaborativo*)

- **Taking into consideration your experience during these meetings read the following rubric and choose the options that describe your performance.** (*Tomando en consideración tu experiencia durante estos encuentros lee la siguiente rúbrica y elige las opciones que describen tu performance.*)
- **Think about possible strategies to improve future practices. Share your suggestions. (Strength and weakness).** (*Piensa sobre posibles estrategias para mejorar tus futuras prácticas. Comparte tus sugerencias*)

CATEGORY	4	3	2	1
Time-management	Routinely uses time well throughout the project to ensure things get done	Usually uses time well throughout the project, but may have procrastinated on	Tends to procrastinate, but always gets things done by the deadlines.	Rarely gets things done by the deadlines AND group has to adjust deadlines
Focus on the task	Consistently stays focused on the task and what needs to be done. Very self-	Focuses on the task and what needs to be done most of the time. Other group	Focuses on the task and what needs to be done some of the time. Other group	Rarely focuses on the task and what needs to be done. Lets others do the work.
Problem-solving	Actively looks for and suggests solutions to problems.	Refines solutions suggested by others.	Does not suggest or refine solutions, but is willing to try out solutions	Does not try to solve problems or help others solve problems. Lets others do the
Contributions	Routinely provides useful ideas when participating in the group and in	Usually provides useful ideas when participating in the group and in	Sometimes provides useful ideas when participating in the group and in	Rarely provides useful ideas when participating in the group and in
Attitude	Never is publicly critical of the project or the work of others. Always has a	Rarely is publicly critical of the project or the work of others. Often has a	Occasionally is publicly critical of the project or the work of other members of the	Often is publicly critical of the project or the work of other members of the
Preparedness	Brings needed materials to class and is always ready to work.	Almost always brings needed materials to class and is ready to work.	Almost always brings needed materials but sometimes needs to settle down	Often forgets needed materials or is rarely ready to get to work.
Working with Others	Almost always listens to, shares with, and supports the efforts of others.	Usually listens to, shares, with, and supports the efforts of others. Does not cause	Often listens to, shares with, and supports the efforts of others, but sometimes is	Rarely listens to, shares with, and supports the efforts of others. Often is not a

Anexo 10




Universidad de
San Andrés

Anexo 11


Autorretrato Literario

Autorretrato Literario




¿Qué es?

- El autorretrato físico
- El autorretrato moral




Características:

- ★ Rasgos físicos
- ★ Personalidad
- ★ Gustos y aficiones
- ★ Se escribe en 1º persona



Tres formatos posibles de autorretrato:

- Autorretrato ilustrado.
- Autorretrato escrito.
- Autorretrato fotográfico.




Universidad de

San Andrés

Pablo Neruda

Por mi parte, soy o creo ser duro de nariz, mínimo de ojos, escaso de pelos en la cabeza, creciente de abdomen, largo de piernas, ancho de suelas, amarillo de tez, generoso de amores, imposible de cálculos, confuso de palabras, tierno de manos, lento de andar, inoxidable de corazón, aficionado a las estrellas,

mareas, maremotos, administrador de escarabajos, caminante de arenas, torpe de instituciones, chileno a perpetuidad, amigo de mis amigos, mudo de enemigos, entrometido entre pájaros, mal educado en casa, tímido en los salones.



Otros ejemplos:

Si canto, soy un cantueso.

Si leo, soy un León.

Si luchó, soy un serrucho.

Si como, soy como soy.

Si río, soy un río de risas.

Si hablo, me escucha el mundo.


Si fuera un animal, sería un águila.

Si fuera una comida, sería un aguacate.

Si fuera un juguete, sería un rompecabezas.

Si fuera una calle, sería una calle pequeña recién mojada por la lluvia.

Soy un topo, un aguacate y un rompecabezas. A veces me imagino como una calle pequeña recién mojada por la lluvia y otras veces, un bosque lleno de esperanza. Cuando juego soy como la erupción de un volcán, y cuando estudio me convierto en una cueva a la cual llenar.



Ahora es tu turno:

¿Te animás a contarnos de forma oral tu autorretrato literario?

Usemos la imaginación, juguemos con las palabras, enredemos ideas, maneras y formas de narrar.

