



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Análisis de un dispositivo de formación pedagógica de docentes universitarios en servicio

Autor:

Anijovich, Rebeca

Tutor:

Camilloni, Alicia W der

2006

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Formación de Formadores

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

TESIS
5-2-8

TESIS 5.2.8

FACUL	Y LETRAS
Nº 832.141	ESA
19 DIC 2006	
Agr.	ENTRADAS

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

MAESTRIA EN FORMACION DE FORMADORES

TESIS: ANALISIS DE UN DISPOSITIVO DE FORMACION
PEDAGOGICA DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN
SERVICIO.

Directora: Prof Alicia W. de Camilloni 1936-

Maestranda: Rebeca Anijovich

DICIEMBRE 2006

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

TESIS
5-2-8

INDICE

1-Introducción	1
2-Estado del arte:	4
2.1. La formación en la docencia universitaria	4
2.1.1 Los estudios sobre la docencia universitaria	5
2.1.2 La perspectiva francófona en la formación docente	12
2.1.3 Dispositivos de formación docente	16
2.2 La Reflexión docente	20
2.2.1 Abordaje histórico	20
2.2.2 Los aportes de John Dewey	23
2.2.3 Nuevas investigaciones acerca de la reflexión	26
2.2.4 Los niveles de reflexión	33
2.2.5 Problemas asociados a la reflexión	40
2.3 Las Narrativas en la formación docente	43
2.3.1 La narración: un término en busca de su definición	43
2.3.2 Narración y construcción de sentido:	46
2.3.3 Narrar acerca de la docencia. Algunas investigaciones	49
2.3.4 Autobiografías	52
2.3.5 La narración y el retorno sobre sí mismo	58
3 Marco teórico: La formación docente, la reflexión y las narrativas	60
3.1 Acerca de la formación docente	60
3.2 La reflexión acerca de la práctica docente	63
3.3 El valor de las narrativas	66
3.4 Los dispositivos de formación docente	67
3.5 El análisis del discurso	69
4- Acerca de la construcción del proceso de la investigación	73
4.1 Estrategia general o tipo de diseño	73
4.2 Universo y unidades de análisis	75
4.3 Instrumentos de recolección de datos	76
4.4 Acerca del desarrollo de la investigación	76
4.5 El trabajo de campo	79
4.6 El rol del investigador. El papel de la implicancia	81
5- Análisis de los datos recogidos	84
5.1 Encuadre	84
5.2 Acerca del tiempo sobre el cual se reflexiona	86
5.3 Acerca del contenido de las reflexiones	87
5.4 Acerca del nivel de las reflexiones	92
5.5 Acerca de la palabra de los docentes	97
5.6 Acerca de las definiciones de la reflexión	109
5.7 Acerca de las entrevistas a los docentes	112
6-Conclusiones	116

7-Bibliografía

128

8-Anexos

137

1-INTRODUCCION

La docencia en el ámbito universitario es para muchos una segunda profesión. Algunos la eligen porque les interesa la docencia y otros, por razones que no necesariamente se corresponden con el deseo de enseñar como, por ejemplo, porque es un modo de estar conectado y actualizado con el saber disciplinar o porque es una fuente secundaria de ingresos económicos.

La literatura relevada indica que muchos de los profesionales que ejercen la docencia universitaria no han recibido ningún tipo de formación o de capacitación en temas pedagógicos.

Desde hace muchos años trabajo con docentes universitarios que no han recibido formación docente y ejercen la docencia utilizando diferentes saberes. Muchos de ellos subestiman los conocimientos pedagógicos porque plantean que no los necesitan y otros, que sí han recibido formación pedagógica, plantean que esos conocimientos no les son útiles.

En mi experiencia de formadora de docentes universitarios sin formación pedagógica he relevado algunos problemas recurrentes: 1) dificultad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica desdeñando el valor de esta última y reivindicando de manera implícita la intuición y la experiencia como alumno como conocimientos suficientes para ejercer la docencia, tema que ha desarrollado la Prof. Camilloni cuando se refiere a la Didáctica del Sentido Común; 2) ausencia o escasa reflexión acerca del rol, de lo que acontece en el aula, del modo en que resuelve los problemas, de su historia como alumno y como docente, de comprender porqué hace lo que hace en el aula; 3) una fuerte convicción de que alcanza con ser experto en su propio campo disciplinar para enseñar eficazmente.

Mi interés por el tema radica en sostener que la inclusión de la reflexión profunda sobre las prácticas docentes puede incidir en el mejoramiento de la enseñanza y puede ser un eje sobre el cual se trabaje en la formación de los docentes en servicio. Una reflexión que lo incluya como persona atravesado por múltiples dimensiones, desafiándolo a trabajar en un contexto a la vez complejo y de incertidumbre.

Considero que el desafío de esta investigación, desde el punto de vista epistemológico y metodológico, reside en el hecho de que se tratará de una primera sistematización acerca del tipo y modos de reflexión de los docentes universitarios en servicio.

Focalización del objeto

Los modos y tipos de reflexión acerca de las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios en servicio, a partir de un dispositivo utilizado en el marco de un programa de formación de docentes en servicio.

Planteo del problema:

- ¿Sobre qué aspectos de la práctica reflexionan los docentes?
- ¿Cómo opera el dispositivo en tanto organizador técnico sobre los significados y la reflexión de los docentes?
- ¿De qué modo contribuye un dispositivo de formación a la reflexión de los docentes universitarios?
- ¿De qué modo contribuye este dispositivo a la formación de docentes universitarios en servicio?

Propósitos u objetivos generales

- Analizar el tipo y los modos de reflexiones de los docentes universitarios acerca de su práctica.
- Analizar el dispositivo para descubrir su contribución a la reflexión sobre las prácticas docentes.

A modo de anticipación, esta tesis consta de una primera parte en que se describe el estado del arte incluyendo investigaciones recientes y autores expertos en los temas a tratar. Luego se presenta el marco teórico que remite a los conceptos que dan sustento, explican y contribuyen a comprender los datos recogidos. A continuación se presenta el desarrollo del proceso de investigación

y el análisis de los datos. Para finalizar se presentan las conclusiones, la bibliografía utilizada a lo largo de todo el trabajo y un anexo con las respuestas de los docentes en las entrevistas individuales realizadas.

2. ESTADO DEL ARTE

2.1 LA FORMACION EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

2.1.1 Los estudios sobre la docencia universitaria

En este capítulo relevamos algunos antecedentes referidos a la docencia en el ámbito universitario, particularmente en lo relativo a su formación pedagógica.

La docencia en el ámbito universitario suele ser considerada como una segunda profesión por muchos profesionales. Es cierto que algunos la eligen por un interés vocacional en la educación por sí misma, pero muchos otros lo hacen por razones colaterales al ejercicio docente, tales como el deseo de continuar conectados con la universidad y permanecer actualizados con el saber disciplinar, además de ser, en mayor o menor medida, una fuente complementaria de ingresos económicos. Un hecho a observar, en concomitancia con lo dicho, es que la literatura consultada nos indica que una considerable porción de estos docentes no percibe la importancia del conocimiento pedagógico para desarrollar una mejor tarea docente.

En efecto, es una realidad confirmada por los datos relevados y asociado a lo dicho precedentemente que muchos profesionales, competentes en su esfera de actividad, curiosamente pasan a ejercer la docencia sin haber recibido los conocimientos y la formación necesaria en temas educativos. Sin embargo, y contrariamente a lo que pudiera esperarse, se observa una investigación más bien escasa e incompleta generada alrededor de la problemática que acarrea la formación pedagógica insuficiente del docente universitario en servicio, notando que recién se cuenta con literatura que aborde la temática desde mediados del siglo pasado. De ahí la necesidad de incrementar los aportes que en volumen y calidad ayuden a tomar conciencia de estas falencias y fundamenten los pasos a seguir para mejorar la calidad y profesionalización de la docencia universitaria, en sus aspectos pedagógicos.

Una serie de preguntas ponen en foco la cuestión: ¿se considera la docencia universitaria como una profesión o es sólo la esfera de actividad en la

que se ejerce un trabajo)?, ¿cuál es el eje en torno del cual se construye la identidad profesional?, ¿qué definición se privilegia en términos de una práctica laboral a la hora de una identificación universitaria?, ¿se atiende a la profesión consignada en el título de estudios recibido o también a la que es apropiada en tanto profesores de Universidad? Una observación que se extiende a una proporción alta de docentes de universidad nos revela que cuando se refieren a sí mismos en punto a su identidad profesional, lo que sienten sobre lo que son, lo que saben, los libros que leen o escriben, los colegas con los que se relacionan, los congresos a los que asisten, las conversaciones que mantienen con sus pares, suelen estar centradas en sus especialidades científicas o técnicas y rara vez en sus actividades docentes.

D. Kember¹ señala, a partir de sus investigaciones acerca de las concepciones sobre la enseñanza de los docentes universitarios, que estos se asumen como expertos disciplinares más que como profesores.

Sin embargo, la profesionalización del docente universitario es una cuestión de máxima importancia para quienes investigan diferentes aspectos de la formación docente, empezando por el currículo y la idoneidad en la transmisión del conocimiento. En efecto, es básico tener presente cuáles son los contenidos valiosos para ser enseñados a los profesionales que van a ejercer la docencia en el ámbito universitario, qué tipo de conocimientos deben disponer para estar en condiciones de ejercer la práctica docente, cuáles son, en definitiva, los contenidos sustantivos en los procesos de formación.

Circulan actualmente diferentes trabajos que, desde posturas y contextos variados, abordan la cuestión de la profesionalización de los docentes. Estos aportes, sumados a la experiencia acumulada a través de años de trabajo en el campo de la formación y capacitación docente nos permiten ahondar en el análisis del tipo de conocimientos y procesos que debieran ofrecerse en la formación. Si hablar de profesión implica necesariamente referirse a un campo del saber y a un cierto nivel de pericia acerca de ese cuerpo de conocimientos sistemáticos, compete a los responsables de la formación, revisar cuál es ese saber experto y a qué tipo de conocimientos se hace referencia.

¹ Kember, D (1997): *A reconceptualisation of the research into university academic's conceptions of teaching. Learning and instruction*, 7 (3), pp.255-275

Los que siguen son algunos de los problemas que aparecen señalados por los propios docentes con significativa recurrencia y que surgen en las investigaciones y la literatura tópica sobre la cuestión para encarar una formación pedagógica:

- 1) dificultades o desconocimiento acerca de la necesidad de una formación pedagógica para enseñar su disciplina;
- 2) desdén por el valor de la planificación y la reflexión sobre la enseñanza
- 3) reivindicación implícita, como contrapartida del punto anterior, de la intuición y la experiencia en el cargo junto a sus recuerdos como estudiante, considerados títulos más que suficientes para estar frente a un curso, tema que ha desarrollado, por ejemplo la profesora Alicia Camilloni² (1995) cuando se refiere a la Didáctica del Sentido Común, definiéndola como “el conjunto de ideas, por la función que se le asigna en la práctica docente y por su origen, considerando, en particular, la modalidad de su construcción sobre una base de representaciones sociales. Tiene como objetivo racionalizar la acción. Por esto, usualmente, se expresa en proposiciones cuya validez se argumenta recurriendo a principios de orden mayor y a experiencias personales”.
- 4) ausencia o escasa reflexión acerca de la profesión docente, de lo que acontece en el aula antes, durante y después de la clase, así como del modo en que resuelve los problemas y dificultades de comprensión de su disciplina, de su historia como alumno y como docente, resultado de enfrentar obstáculos cognitivos y de construcción de una concepción que le permita comprender en profundidad por qué hace lo que hace y cómo lo hace.
- 5) miradas prejuiciosas, estereotipadas, míticas acerca del rol docente, que no siempre constituyen ideas orientadoras para la adquisición de nuevos conocimientos. Por el contrario, muchas veces obturan la posibilidad de

² Camilloni, A (1996): *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Primeras Jornadas Transandinas sobre Pedagogía Universitaria. Universidad Católica de Valparaíso. Chile. Pág 4.

conocer e incluso distorsionan la nueva información para acomodarla a los esquemas interpretativos que poseen.

Las investigaciones y bibliografía recogen algunas de estas tensiones que se establecen entre teoría y práctica y propugnan una integración donde las investigaciones puedan ser utilizadas para problematizar y enriquecer la labor educativa. Así, a la pregunta *¿en qué es experto un docente actualmente y en qué debe serlo* se le agrega otra que es *¿cómo llega un experto a ser buen docente?* Estudios internacionales e inquietudes despertadas en el ámbito nacional en distintas facultades de la Universidad de Buenos Aires (UBA) dan cuenta de la preocupación por abordar los saberes valiosos y relevantes en la formación inicial de quienes enseñan en la universidad, atendiendo particularmente a aquellos que están actualmente en ejercicio pero que no han tomado ningún curso de capacitación previo o en servicio. Es así como se crean profesorados dentro de las diferentes facultades para atender a esta demanda. En este sentido, también será necesario poner el foco de atención en los formadores mismos y en las instituciones donde los docentes trabajan a los efectos de seguir la evolución de su desempeño.

En 1998, en el marco de la Conferencia Mundial sobre la educación superior de la UNESCO se produjo un documento titulado: "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción" en el cual se explicitan las misiones y funciones de la educación superior. En el artículo 9º: "Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad", se plantea la necesidad de facilitar el acceso a nuevos enfoques pedagógicos y didácticos y se establece que se deberán proyectar políticas de formación de los docentes del nivel que "estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza(...)". Si dejamos de lado la cuestión, siempre problemática y escasa, del financiamiento educativo, vemos que se hace hincapié en dos aspectos fundamentales desde la perspectiva que deseamos investigar: la promoción de la innovación y el pensamiento crítico.

Históricamente lo que podría llamarse formación docente en el ámbito universitario estaba dado por el proceso de socialización profesional cuando los egresados universitarios con mayor o menor experiencia en su ámbito específico accedían a formar parte de una cátedra en la cual se iniciaban en sus prácticas docentes. Es decir, que contrariamente a lo que sucedía con las escuelas normales e institutos del profesorado en los que se formaba a los docentes para cumplir con idoneidad su cometido en la educación primaria y secundaria, se tomaba como natural y adecuado que el progreso en la carrera docente en la universidad, desde ayudante a profesor titular, efectuado sobre la base de la idoneidad disciplinar, fueran garantía y pergaminos suficientes para colmar las expectativas y la realidad cotidiana de estar frente a los estudiantes en el aula. Cabría aquí recordar la idea de "apprenticeship", así como el "apprentissage" y "compagnonnage" como sistema de formación que remiten al aprendizaje en el contexto real de trabajo, a los aprendices de oficios que se incorporaban a diferentes talleres antes de la existencia de la escolarización obligatoria.³

Este es un panorama que está cambiando en los últimos decenios. Los procesos de formación de docentes que se desarrollan actualmente en las instituciones universitarias son diversos en sus finalidades, contenidos y alcances. En la literatura de consulta podemos encontrar diferentes modelos de formación pedagógica para la docencia universitaria, y todos ellos tienen en común que la formación es en servicio, esto es, que en la mayoría de estos programas los profesionales están ya ejerciendo la docencia. Algunos se centran en cursos o talleres aislados focalizados en un fuerte modelo tecnológico de formación en el que se abordan puntualmente temas vinculados con las estrategias de enseñanza o de evaluación. Otros integran programas más prolongados y de mayor alcance pedagógico, como especializaciones en docencia universitaria o profesorado universitarios. Finalmente y, en menor medida, tenemos algunos modelos en los que se recuperan las prácticas docentes como eje central de reflexión, de producción de conocimientos y de estrategias de acción sobre éstas, entendiendo que no es la práctica en sí misma la que genera conocimiento sino su análisis, su

³ Resnick, L y Klopfer, L (1996): *Currículo y cognición*. Aique. Buenos Aires. Pág 28.

relación con las teorías, con las investigaciones y con el contexto social, político y cultural y otros modelos que integran la autobiografía personal desde un enfoque clínico como un componente sustancial del cuadro formativo.

M. Cristina Davini⁴, investigadora argentina, plantea que es importante "comenzar por preguntarse cuáles son los ámbitos institucionales que forman a los docentes en cuanto ambientes de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socio-profesionales". En sus trabajos identifica tres grandes tradiciones en la formación de los docentes:

- 1) En primer término, la tradición normalizadora-disciplinadora consolidada en torno del proceso de organización de los sistemas educativos modernos alrededor del mandato sarmientino de civilizar a la "barbarie".
- 2) En segundo término, la tradición académica articulada en torno de una oposición central entre el saber pedagógico y los conocimientos de las disciplinas a enseñar. Según esta perspectiva, lo decisivo en la formación y acción de los docentes es el dominio de los conocimientos de las disciplinas que los docentes enseñan, siendo innecesaria o trivial su preparación pedagógica.
- 3) En último término, la autora desarrolla los rasgos de la tradición eficientista que se consolida al amparo de la ideología desarrollista, en la que la educación se inscribe como pieza fundamental en el proceso de modernización social entendido como progreso técnico-económico.

Liston y Zeichner⁵ que describen las reformas educativas en Estados Unidos durante el siglo XX identifican tres grandes tradiciones educativas: conservadora, progresista y radical, cada una de las cuales articula, a su vez con diferentes tradiciones de reformas de planes y programas de formación que denominan: tradición académica, de la eficacia social, desarrollista y reconstruccionista social.

⁴ Davini, M.C (1995): *La formación docente en cuestión*. Paidós. Buenos Aires. pág 79

⁵ Liston, D y Zeichner, K (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata.

En las últimas décadas, un eje de investigaciones relevante se ha centrado en la práctica docente. Gloria Edelstein⁶, investigadora argentina, analiza la práctica docente: "Se alude a pasar de una manera de comprender la enseñanza a otro modo de pensarla, precisamente, como práctica docente, para poder volver a ella, resignificándola, ampliando su sentido, posibilitando un reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad". Edelstein⁷ intenta identificar los supuestos, las teorías implícitas con las que los docentes ejercen su profesión, ancladas en un contexto histórico-social e identificando sus relaciones político-institucionales. Entiende la práctica docente como un modo de intervención social en la que el docente es un mediador activo que, partiendo de la práctica, reconstruye sus propias teorías de manera crítica, en diálogo consigo mismo y con otros, mirando hacia su interior y al mismo tiempo hacia fuera. Mirar hacia su interior es una tarea compleja ya que se ponen en juego valores, afectos internalizados puestos en acto muchas veces de manera implícita, sin conciencia de sus significados, impactos, posibilidades y dificultades.

Margaret Buchmann⁸ describe el modo en que los docentes usan sus conocimientos y aprenden a ser docentes a través de la imitación, las costumbres, los hábitos y las tradiciones como un proceso que define como semiinconsciente y establece una relación entre la biografía individual de cada uno de ellos y la tradición docente colectiva. Contemporáneamente Michael Connelly y Jean Clandinin (1988) y como antes Freema Elbaz (1983), reconocen que los docentes tienen un bagaje de "conocimientos prácticos" apoyados sobre las experiencias personales y profesionales, y enfatizan los procesos de reflexión que pueden llevar a cabo. Elbaz⁹, de la Universidad de Haifa, desarrolla una investigación acerca de la escritura autobiográfica como indagación en la formación de los docentes, fijando tres momentos: la

⁶ Edelstein y Coria, (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz. Bs Aires. Pág 16.

⁷ Edelstein, G (1997): Ficha de cátedra. Universidad de Córdoba. Facultad de Humanidades.

⁸ Buchmann, M (1987) *Teaching Knowledge: The lights that teachers Live By o 1990 Beyond the Lonel, choosing will. Professional Development in teache rthinking Teachers College Record, 91 (4) United King.*

⁹ Elbaz, F (1988): *Critical reflection on teaching: insights from Freire*. Journal of education for teaching, 14 (2), 171-181.

descripción, el relato y el cuestionamiento. También Fenstermacher¹⁰ (1988) a partir de sus investigaciones, encuentra relaciones entre la investigación y la práctica planteando que los argumentos prácticos representan “un instrumento analítico excelente para ayudar a los docentes a convertirse en profesionales más reflexivos”.

Lo que hay que hacer notar es que en todo este recorrido por la bibliografía que aborda la formación docente aparecen nuevos enfoques que intentan revertir el eje de la prescripción y centrarlo en el análisis de las prácticas, desde un punto de partida que se inicia en la propia experiencia, de forma que abarque la historia profesional en un recorrido espiralado entre la teoría y la práctica y tomando en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos que está enmarcado en un contexto institucional y socio-político. El docente no es un sujeto neutro, sostiene valores y creencias personales y actúa en función de éstos pero a su vez, está inmerso en un contexto determinado.

Miguel Zabalza¹¹ al analizar esta cuestión propone algunos planteos dilemáticos:

- Dilema entre una formación que dé respuestas al desarrollo personal o una formación que trate de resolver las necesidades de la institución;
- Dilema entre una motivación intrínseca u otra extrínseca marcada por el reconocimiento de los otros;
- Dilema entre una formación generalista (y de tipo pedagógico) o una más específica vinculada al área de conocimientos propia del docente;
- Dilema entre formar profesionales para la docencia o hacerlo para la investigación, como si fueran dos campos separados;
- Dilema de la formación sólo para los docentes novatos, que recién se inician, o extenderla a todos;
- Dilema entre las alternativas para la profesionalización de los formadores, quiénes son o debieran ser los formadores, qué tipo de formación

¹⁰ Fenstermacher, G (1988): The place of science and epistemology in Schön's conception of reflective practice, en Grimmert y Erickson, eds, *Reflection in teacher education*. Nueva York. Teachers College Press. Pág 45.

¹¹ Zabalza, M (2002): *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Nancea. Madrid.

debieran alcanzar, en qué momento de su carrera docente pueden asumir formar a otros pares, o qué modelos de formación debieran adoptar.

➤ Dilema entre propuestas de formación a corto plazo (cursos, talleres, etc) e iniciativas a medio-largo plazo (programas, carreras, sistemas de acreditación específica, etc.)

Muchos de estos dilemas subyacen implícitos, y no necesariamente resueltos, en las propuestas de formación de los docentes universitarios, mientras otros son objeto de permanente discusión al tener que definir las orientaciones de algunos programas.

2.1.2 La perspectiva francófona en la formación docente

Desde esta perspectiva, encontramos los aportes del enfoque clínico en varios investigadores quienes reconocen la existencia de fenómenos inconscientes así como el carácter único, irrepetible, de las situaciones que investigan y analizan. Se enfatiza un modo de conocimiento que privilegia el mirar y el escuchar.

Jackie Beillerot¹², profesor e investigador de la Universidad de Paris X, Nanterre, plantea tres puntos que definen el método clínico:

1. "la formación es un aprendizaje de *savoir faire* (saber hacer), y también la adquisición de técnicas, así como una adquisición de juicio y de marcos de pensamiento
2. la formación tiene que ver con toda la persona: sus capacidades conscientes, así como su afectividad, su imaginario y su inconsciente total
3. la formación es clínica porque toma lugar en una historia individual; porque une necesariamente saberes y saber, el pasado y el futuro del sujeto."

Jean Marie Barbier¹³, por su parte explica los motivos por los cuales existe interés en analizar las prácticas en un sentido formativo pues así se aprecian y entienden como una herramienta de profesionalización. Al trabajar sobre las experiencias que los docentes traen de sus clases, al poner en común

¹² Beillerot, J (1996): *La formación de formadores*. Facultad de Filosofía y Letras y Novedades Educativas. Buenos Aires. Pág 30.

¹³ Barbier, J (1999): *Prácticas de formación*. Facultad de Filosofía y Letras y Novedades Educativas. Buenos Aires.

las reflexiones que producen, al investigar sobre sus propios materiales en lo que tienen de general y lo específico de los procesos o itinerarios que cumplen, se apropian de herramientas científicas de análisis pedagógico y toman conciencia de los problemas en el aula. Barbier distingue entre el mundo de la formación y el de la profesionalización. El primero trabaja predominantemente sobre la transmisión de conocimientos y el segundo sobre el desarrollo de capacidades que se aprenden y se transfieren al mundo del trabajo, aunque existe un entrecruzamiento entre ambos.

Respecto de los programas de formación, G. Ferry¹⁴ sostiene que no pueden diseñarse anticipadamente sin involucramiento y participación activa de quienes lo van a recibir. Define la formación como un trabajo sobre sí mismo, una revisión de la historia personal, de la trayectoria profesional, de los modelos internalizados de docentes y alumnos, de las representaciones del trabajo a realizar, de la concepción del rol que uno va a desempeñar.

A su vez, Jean Claude Filloux (1996) se refiere a la formación y señala que: “pensar sobre uno mismo, sobre la infancia pasada, sobre las inscripciones que deja el presente, sobre el niño interno que todo sujeto adulto contiene, sobre los deseos inconscientes que nos movilizan, sobre lo que nos lleva a crear, a dar vida, a formar pero también a destruir, a violentar, a ejercer un dominio y un apoderamiento sobre el otro son algunas de las facetas del retorno sobre sí en la relación intersubjetiva”¹⁵. El autor da cuenta así de la complejidad del retorno sobre sí mismo, es decir del pensar sobre uno, en tanto está comprometido el sujeto no sólo con su reflexión sino también con su dimensión afectiva. Perrenoud¹⁶ agrega que si bien no todas las dificultades, dudas y problemas que plantean los docentes en el análisis de sus prácticas tienen relación con sus propias infancias, la resistencia o el rechazo que habitualmente manifiestan está ligado a la complejidad, a las dudas, a la falta de certezas y a las contradicciones que encuentran en su profesión. También señala que al reflexionar sobre sus propias prácticas y encontrarse con situaciones de

¹⁴ Ferry, G (1997): *Pedagogía de la formación*. Facultad de Filosofía y Letras y Novedades Educativas. Buenos Aires.

¹⁵ Filloux, Jean Claude, (1996): *Intersubjetividad y Formación*. Facultad de Filosofía y Letras. Novedades educativas. Buenos Aires.

¹⁶ Perrenoud, P (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao. Barcelona. Pág 142.

dificultad, existe una tendencia a ubicarse fuera de éstas y a buscar las causas en los otros (padres, alumnos, instituciones).

En la misma línea conceptual francófona encontramos los aportes de Blanchard Laville (1996) quien señala que el formador siempre se encuentra entre dos situaciones extremas: 1) la idealización acrítica y 2) la agresión o desvalorización prejuiciosa, por parte de los profesionales en formación. En este sentido se trata de un trabajo de alto riesgo narcisístico. Saber que uno no sabe todo, que sus saberes tienen un límite y que lo que realmente importa en la situación pedagógica no es tanto poner en evidencia lo que el formador sabe sino lo que hace con lo que sabe, cómo utiliza ese saber, cómo se vincula con los docentes en formación y cómo organiza los dispositivos de trabajo para que los docentes se vinculen con ese saber. Esto es lo que denomina "firma profesional"¹⁷, que es el sello personal, único, de cada formador en su tarea, con su grupo, en su espacio y tiempo, en su relación con el saber.

En muchas profesiones existen mediaciones previstas entre las acciones de los diferentes sujetos a través del uso de elementos como herramientas conceptuales y metodológicas o documentos de diversa índole. En el acto pedagógico, sin embargo y tal como plantea E. Enriquez¹⁸ más importante que las mediaciones a través de los objetos o las teorías, las que realmente están en juego son las relaciones entre los participantes de los cursos de formación. "...Diría, lo esencial de la formación de la educación es precisamente formar individuos que puedan pensar por cuenta propia, capaces de actuar pensando en las consecuencias de su actuar y capaces de interrogarse y cuestionarse cuando su acción tuvo efectos distintos a los que esperaban".

También encontramos en los estudios de Gerard Mendel¹⁹ una distinción entre dos grandes modalidades de formación: a) entre dos personas y b) entre una persona y el grupo. Ambas pueden coexistir en la formación de un mismo sujeto, y cada una de ellas utiliza dispositivos que generan interacciones diversas. Si pensamos en el análisis de las prácticas, que habitualmente se abordan de

¹⁷ Blanchard Laville, C (1996). *Saber y Relación Pedagógica. Un enfoque clínico*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA-Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

¹⁸ Enriquez, E (2002): *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Facultad de Filosofía y Letras y Novedades educativas. Buenos Aires

¹⁹ Mendel, G:(1996): *Sociopsicoanálisis y educación*. Facultad de Filosofía y Letras y Novedades Educativas. Buenos Aires.

manera individual, incluir la dimensión colectiva, tal como la plantea Barbier, permitiría abordajes como, por ejemplo, la noción de representación compartida para pensar variados aspectos de la formación. Son importantes los aportes de investigadores como Lave y Wenger²⁰ quienes trabajan con el concepto “comunidades de práctica” refiriéndose a conjuntos de personas que utilizan su “capacidad de compartir experiencias pasadas con el fin de crear una comprensión conjunta y coordinar maneras de abordar nuevas experiencias”.

Pero para que la formación ocurra, Benne, Bradford y Lippit²¹ (1975) enuncian algunas condiciones que el espacio de formación debería ofrecer a los sujetos:

- 1) Oportunidades para probar y/o descubrir insatisfacciones de orden pedagógico.
- 2) Oportunidades para comprobar la congruencia entre los objetivos y la acción.

Estas oportunidades tienden a la detección de las necesidades personales de aprender para afrontar situaciones que, con los saberes actuales, no se pueden abordar. Esta detección está íntimamente ligada a la motivación de las personas para formarse, a la toma de conciencia de aquello que les falta y al diseño de acciones para obtenerlo. Dicho proceso será efectivo sólo si el adulto en formación lo dota de sentido y significado.

Marta Souto, investigadora argentina, plantea que la formación es un campo complejo, diverso, heterogéneo, inmerso en un contexto. “Comprender la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad implica incluir los atravesamientos de lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo. La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico sino que debe alimentarse de las problemáticas que el mundo actual plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que ellas tienen en la identidad de

²⁰ Wenger, E (2001): *Comunidades de práctica*. Paidós. Barcelona.

²¹ Benne, et al (1975): *El laboratorio psicoterapéutico*. Paidós. Buenos Aires.

los sujetos".²² Souto focaliza el proceso de formación en la transformación que se opera en el formador y en el formado y si bien reconoce la necesidad de transmitir contenidos, resalta la necesidad de desarrollar capacidades en los docentes para el ejercicio de su profesión.

Al considerar el enfoque clínico, una de las preocupaciones legítimas por un lado y resistenciales por otro, es la que se refiere a los "límites y alcances" de este trabajo, traducidas en preguntas de los formadores algunas y otras de los formados, tales como:

- ¿Cuál es el límite entre una "terapia" y el trabajo con el enfoque clínico? ¿No es demasiado arriesgado indagar en la autobiografía, si este es un relato de la vida personal del formado y este relato excede los límites del campo laboral o profesional?
- ¿Qué formación es necesario que posean los formadores para trabajar con este enfoque clínico?
- ¿Qué resistencias se manifiestan en los formados ante un trabajo con el enfoque clínico?
- ¿Cómo ofrecer una relación continente - contenido adecuada ante algunos descubrimientos que los formados hacen acerca de su historia personal? ¿Es la clase, desde su organización, el espacio adecuado para contenerlos?
- ¿Qué tipo de información es pertinente exponer ante los otros? ¿Qué grado de confianza y comodidad psicológica es necesario crear en un grupo de formación para exponerse?

Considerando que la formación es un proceso continuo, que requiere un trabajo profundo del docente sobre sí mismo que incluye el análisis de sus vínculos con otros, es necesario crear condiciones de confianza básica entre los docentes y entre estos y el formador, y resguardar la información que circula en el marco de trabajo.

2.1.3 Dispositivos de formación

²² Souto, M (2006): Repensando la formación: cuestionamiento y elaboraciones en: *Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo*. N1. Pág 54. Buenos Aires.

Para el proceso de formación descrito anteriormente será necesaria la inclusión de la noción de dispositivo que de acuerdo con el planteo de Souto²³ se define como “aquello que se pone a disposición para provocar en otros”.

Algunas características del dispositivo son:

- “es un revelador de significados implícitos y explícitos
- es un organizador técnico que organiza las condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación.
- es un provocador de transformaciones, de relaciones interpersonales, de conocimiento, de pensamientos, de reflexiones

Algunos dispositivos que se proponen desde el enfoque clínico, con el sentido de construir, como plantea Perrenoud²⁴, culturas reflexivas en las instituciones educativas, son por ejemplo, los portafolios:

Uno de los dispositivos de reflexión en la formación de docentes, sobre los cuales se han llevado a cabo variadas investigaciones en los últimos años es el portafolios, que no sólo se utiliza en el campo de la educación sino en una diversidad de campos en que se forman y desarrollan profesionales, como en salud, artes, psicología, entre otras. El término se ha convertido en un “paraguas” para definir una variedad de usos. Diferentes investigadores como Nona Lyons (1995), Larry Cuban (1995); Lee Shulman (1992) definen al portafolios como una colección de trabajos seleccionados por los propios docentes, con criterios definidos para su selección y con un análisis y reflexión sobre el porqué de su recorte con relación a algunos aspectos de su formación. Kari Smith y Harm Tillema²⁵ llevaron a cabo un estudio con cuatro grupos de profesionales familiarizados con el uso de los portafolios, relevando datos de 89 trabajos con el intento de establecer una clasificación de tipos de portafolios. Para ello identificaron dos dimensiones: 1) el propósito del portafolios, si es de selección (promoción o certificación profesional) o si es de aprendizaje, (de

²³ Souto, M et al (2000): *Grupos y dispositivos de formación*. Facultad de Filosofía y Letras y Novedades Educativas. Buenos Aires.

²⁴ Op cit.

²⁵ Smith, K y Tillema, H (2003): *Clarifying types of portfolio use*. Assessment & Evaluation in Higher education. Vol 28.N 6.

desarrollo profesional) y 2) si su uso es obligatorio o voluntario. Cruzaron las dos dimensiones y establecieron cuatro tipos de portafolios:

- a) portafolios **dossier** que es un registro de logros o de trabajos a ser presentados, de manera obligatoria, para ingresar a una profesión o a un programa.
- b) portafolios de **formación**, obligatorio, que releva las competencias que un docente ha desarrollado en un período de formación. Habitualmente tiene un formato fijo para ayudar a quien recolecta el material en la provisión de las evidencias apropiadas.
- c) portafolios **reflexivo** es una colección personal que da cuenta del crecimiento profesional para una admisión o promoción. Las evidencias recogidas muestran las mejores prácticas de acuerdo con una autoevaluación, los cambios durante un proceso temporal y una comprensión de lo hecho. Su presentación es voluntaria.
- d) portafolios de **desarrollo personal** que estimula la reflexión acerca del proceso de crecimiento profesional durante un período prolongado de tiempo. Al igual que el anterior, su presentación es voluntaria.

Algunas de las conclusiones que los autores obtienen de la investigación plantean que los cuatro tipos de portafolios son aceptados por los profesionales en tres de sus aspectos: claridad, factibilidad y confianza en los resultados a partir de los datos recolectados. En las entrevistas individuales realizadas destacan la importancia para su desarrollo profesional del feedback recibido de sus formadores sobre los contenidos de los portafolios.

Otra investigación que aporta elementos significativos para la formación docente a través de la reflexión escrita es la de Fund²⁶ y otros, quienes intentan evaluar las reflexiones de los docentes en sus procesos de formación. Para ello analizan reflexiones escritas de 20 docentes. Utilizan dos dimensiones de análisis, una es el **contenido** de la reflexión y otro es el **modo** de la reflexión. En la dimensión del contenido trabajan sobre 3 componentes: 1) el **contenido disciplinar**; 2) el **contenido didáctico** 3) los **contenidos personales** en los

²⁶ Fund, Court y Kramarski (2002): *Construction and application of an evaluative tool to assess reflection in teacher-training courses*. Assessment & evaluation in Higher education. Vol 27. N 6.

que los docentes escriben sobre sí mismos como enseñantes. En la dimensión de la forma en la escritura utilizan el modelo de Hatton y Smith ²⁷ adaptado y consideran: a) la **descripción**; b) **opinión personal** c) **reflexión dialogada**, y d) **conexiones críticas**.

Una de las conclusiones de esta investigación destaca que el pasaje del nivel de establecimiento de reflexión dialogada al de conexiones críticas es la transformación más importante de la capacidad de reflexionar sobre ideas, opiniones y experiencias.

²⁷ Hatton, N y Smith, D (1995): Reflection in teacher education: towards definition and implementation. University of Sydney. Australia.

2.2 LA REFLEXION DOCENTE

2.2.1 Abordaje histórico

Vivimos en un mundo que está en constante movimiento y que cambia con una velocidad tal que detenerse a pensar parece constituir una afrenta al hacer, al actuar, a lo nuevo. Y precisamente de esto trata este capítulo que se centra en el sentido que tiene que recuperar un tiempo para pensar sobre el lugar de la reflexión en la formación docente.

Antes de avanzar en la presentación de los antecedentes de la reflexión en el campo de la formación y el desarrollo de los docentes, trataremos de precisar su significado ya que "reflexión" es un término que ha sido usado muchas veces para definir cuestiones diferentes.

El término reflexión es una metáfora cristalizada que encierra una condición, la diferencia específica, antigua y prestigiosa con que los griegos determinaban la naturaleza del hombre como animal racional. Para dar un panorama general de su significado, antes de adentrarnos en nuestro tema que es el lugar y función que tiene en el campo de la capacitación docente, creemos útil seguir el tradicional camino de ver cómo está definida esta palabra en algunos de los mejores diccionarios.

Maria Moliner²⁸ define 'reflexión', del latín 'reflectere', de 'flectere', doblar, como 1) acción de reflejar (se) a) rechazar una superficie según leyes físicas una onda o radiación como la luz; b) devolución de una superficie brillante la imagen de un objeto; 2) Acción de reflexionar, examinar un sujeto sus propios estados íntimos y pensamientos.

El Diccionario Webster²⁹, luego de mencionar su raíz latina, le da el significado de "mirada hacia atrás". Algunas de las acepciones a retener son: creación de semejanza por medios o mediante imágenes; algo que se crea de la proyección; pensamiento; razonamiento en determinado tema, idea u objetivo.

²⁸ Moliner, M (1990): *Diccionario de Uso del Español*. Gredos. Madrid. Pág 969.

²⁹ *Diccionario Webster* (1984). edición 9ª. Pág 854.

En el Diccionario Asuri³⁰ de la Lengua española se define “reflexión” de las siguientes maneras: acción y efecto de reflejar o reflejarse. Advertencia o consejo con que uno intenta persuadir o convencer a otro. Acto de entendimiento por el cual el espíritu se conoce a sí mismo. Considerar nueva o detenidamente una cosa.

Mucho se ha escrito en la literatura pedagógica acerca de la reflexión en la que, generalmente, se sobreentiende a qué nos estamos refiriendo. Pero al rastrear los distintos marcos teóricos y aplicaciones nos encontramos con una variedad de definiciones y usos del término.

El núcleo de significación sobreentendido que interesa a nuestro propósito de un modo general, y que nos permitimos entresacar de estas definiciones, es el referido a un considerar y un hacer, que podríamos precisar como aquello que un individuo dice a otro o se dice a sí mismo comprometiéndose a explorar sus experiencias para obtener nuevas comprensiones y apreciaciones. Lo cierto es que al rastrear los distintos marcos teóricos y aplicaciones encontramos que los investigadores usan múltiples términos para describir procesos reflexivos como los de reflexión en la acción, metacognición, aprendizaje reflexivo, reflexión crítica, pensamiento reflexivo, introspección, retorno sobre sí mismo, que se corresponden con diferentes enfoques teóricos.

Los argumentos utilizados, por ejemplo, por Calderhead³¹ (1988) para explicar la necesidad de la reflexión en la formación de los docentes dan cuenta de que al facilitar el vínculo entre la teoría y la práctica, mejoran las condiciones para que el docente asuma un rol activo en su desarrollo profesional.

Siguiendo la línea planteada por John Dewey a comienzos de 1900, algunos autores que investigan la reflexión en la enseñanza superior como Boud y Walker³² y Boyd y Fales³³ la definen como una actividad consciente en la que el individuo se compromete activamente a explorar sus experiencias, en

³⁰ Diccionario Asuri de la Lengua española (1987). Bilbao. Pág 1366.

³¹ Calderhead, J (1989): *Reflective teaching and teacher education* in *Teaching and teacher education*, 5 (1) 43-51.

³² Boud, D y Walker, D (1993): *Barriers to reflection on experience*, en D. Boud, R. Cohen, y Walker (Eds.): *Using experience for learning* (pp. 73–86). Bristol, PA: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

³³ Boyd, E. y Fales, A.W (1983): *Reflective learning: Key to learning from experience*. *Journal of Humanistic Psychology*, 23, 99–117.

las que conjuntamente con la dimensión cognitiva, se acentúa la importancia del componente emocional.

Russell Rogers³⁴, de la Universidad de Michigan, investiga acerca de los procesos de metacognición y pensamiento crítico en el desarrollo profesional y organiza en tres grandes categorías los términos asociados a la reflexión:

- términos generales con los que se define qué es la reflexión en tanto plantea la variedad de términos que se usan como sinónimos tal como lo mencionamos anteriormente,

- términos referidos a los contenidos de la reflexión: sobre qué se reflexiona. Mezirow³⁵ por ejemplo, describe los procesos de reflexión como componentes esenciales del aprendizaje transformador del adulto.

- términos referidos al antes, durante o después de algún hecho o proceso: sobre los tiempos o momentos en que se produce la reflexión, por ejemplo para Schön, la reflexión en la acción o para Mezirow la reflexión retroactiva.

Para ciertos autores los procesos de reflexión deben estructurarse según una jerarquía, un orden, una secuencia; mientras que para otros deben considerarse como un continuo en permanente reformulación. La noción de reflexión es compleja también por la dimensión temporal en la que ocurre: ¿ Se reflexiona sobre lo pasado, sobre las acciones presentes, sobre las futuras? ¿Los docentes reflexionan mientras transcurre la clase, antes o después o en múltiples combinaciones?

En los estudios que realizan Feiman-Nemser y Floden³⁶ (1990), encontramos una clasificación en la que relacionan el contenido de la reflexión con un tipo de conocimiento:

-Para la orientación académica el contenido de la reflexión es el conocimiento didáctico del contenido;

-Para la orientación tecnológica, el contenido de la reflexión está basado sobre los resultados de la investigación acerca de la enseñanza eficaz, es decir, lo que hace el docente y su relación con los resultados positivos en los alumnos;

³⁴ Russell, R (2001): *Reflection in Higher education*. Innovative Higher Education. Vol 26.N1.

³⁵ Mezirow, J (1991): *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bay. San Francisco.

³⁶ Feinman-Nemser y Floden, R (1990) Teacher preparation: structural and conceptual alternatives, en Houston, W (ed): *Handbook of research on teacher education*. New York. Macmillan.

-para la orientación práctica, es el conocimiento práctico que se obtiene a partir del análisis de la experiencia profesional;

-para la orientación crítica la reflexión se basa sobre las determinaciones sociales del trabajo docente, por ejemplo, la vida en las escuelas, proponiéndose producir no sólo comprensiones sino también transformaciones.

Otras investigaciones se dedican a analizar estrategias para favorecer la reflexión de los docentes contemplando la definición del papel del tutor o mentor y su cometido, o la práctica a través de ejercicios tales como desarrollar la capacidad de argumentación, o técnicas de observación y análisis, llevar diarios personales, o dispositivos de grupo para favorecer el intercambio y crítica y así acompañar el proceso de formación docente. Un aspecto importante en estos estudios es el análisis y ponderación de las consecuencias, vistos y valorados los resultados, que se desprenden del uso y estimulación del propio juicio en la actividad educativa.

Como resultado del énfasis puesto en la práctica reflexiva en las últimas décadas, Van Manen señala que los docentes están “presionados” por la expectativa de que ser buen docente significa ser reflexivos pero que no aprendieron ni dónde ni cómo hacerlo.

2.2.2 Los aportes de John Dewey

Una pregunta interesante que se formuló Eliane Ricard-Fersing³⁷ es si es necesario debatir acerca de la relevancia de la práctica reflexiva cuando uno trata de ser un docente o el ser docente ya implica una actividad reflexiva.

Generaciones pertenecientes a distintas épocas han ejercido la docencia bajo paradigmas en los cuales la reflexión no tenía lugar como objeto de estudio porque estaban centrados sólo en la actuación de la propia labor pedagógica. En la actualidad se puede apreciar un cambio en el desarrollo de la cuestión, a cuyo respecto se está alcanzando un consenso en el sentido de que la reflexión guía el crecimiento profesional, estimula la construcción de conocimientos y constituye una estrategia formativa decisiva. Y como no podía ser de otra

³⁷ Fersing, E (1999) *Towards a philosophy of reflective practice*. Pedagogy, culture & society. Vol 7. N 2, Universidad de Creteil.

manera, cuando se amplía la conciencia acerca de las competencias para el logro profesional, detrás de la idea de formar docentes reflexivos encontramos temas de debate como la profesionalización, su estatus y función, la autonomía profesional, su ámbito y posibilidades de desenvolvimiento, y la naturaleza, desarrollo y alcance de la docencia y la investigación.

Sin embargo, es preciso reconocer que el pensamiento reflexivo no es algo nuevo. Dewey³⁸ ya lo refiere en su trabajo en 1933: "Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias (...). La experiencia no es, primariamente, un acto cognoscitivo". "El pensamiento o reflexión es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento (...). El pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas..."

Dewey indicaba que hay que ver la reflexión como un activo y deliberativo proceso cognitivo, que incluye secuencias de ideas interconectadas que toman en cuenta las creencias y conocimientos de los profesores. Luego de discutir algunas concepciones sobre la reflexión en las que estaban implicadas la emotividad y el azar, la posición de este autor se centra en otorgarle el valor de una creencia, una certidumbre aceptada en la cual confiamos y que se pone en movimiento ante la necesidad de resolver un problema. La reflexión comienza ante la aparición de una duda, al formularnos preguntas, al tratar de la autenticidad de datos, cuando se hace imperiosa la búsqueda de soluciones. Dewey sintetiza que el motor de los procesos de reflexión es la búsqueda de solución a un estado de perplejidad. "Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende".³⁹

Vemos, entonces, que para Dewey el pensamiento se origina en una "perplejidad, una confusión, una duda"⁴⁰. A partir de este momento, es necesario encontrar un camino, diseñar algún plan para salir de la incertidumbre, convocar a los conocimientos y experiencias anteriores y

³⁸ Dewey, John (1933): *Cómo pensamos*. Paidós. Barcelona. Pág 171.

³⁹ Dewey, op citada. Pág 25

⁴⁰ Dewey, op citada. Pág 30

proceder a su crítica para hallar fundamentos teóricos sólidos, revisar y ampliar la observación de los datos, así como hurgar en la memoria para encontrar circunstancias análogas que ayuden a replantear el problema. La actividad reflexiva consiste en un proceso de inferencia donde se produce “un salto de lo conocido a lo desconocido”, luego de un examen de los términos y condiciones que disparan los interrogantes, y por el cual expandimos la esfera del saber alcanzando un nuevo nivel de conocimiento y seguridad.

Dewey analiza otros tipos de pensamiento como lo que denomina, “fluir o corriente de la conciencia”, aquellas ideas que circulan por las cabezas de los docentes, de modo involuntario, no controlado y que en muchas ocasiones es para el único tipo de pensamiento que los docentes disponen de tiempo. Añade “invención”, como otro tipo de pensamiento, en contraste con la percepción directa de los hechos y con el rigor de la reflexión pero asociada a ésta. Por último, menciona las creencias, caracterizadas como prejuiciosas y que aún en el caso de resultar correctas, se trataría de un fruto del azar y no de observar, recolectar y examinar evidencias.

Dewey destaca lo que considera las cinco fases, o aspectos, que suscita el pensamiento reflexivo:

Primera fase: sugerencia

Al surgir una situación problemática, práctica o teórica, el reflejo inmediato es hacer caso sin demora a la idea salvadora, a una sugerencia que intuitivamente se hace presente y pasar a la acción. Aquí, entonces, la reflexión nos aconseja que aplacemos ese impulso y pongamos un paréntesis reflexivo entre esa idea sugerente y su ejecución para pensar más cuidadosamente la cuestión.

Segunda fase: intelectualización

Aceptada la postergación, se produce una instancia de deliberación e intelectualización que nos hace reparar en distintos aspectos del problema y su complejidad, lo que a su vez justifica la decisión de suspender momentáneamente la acción y repensar lo bien fundado de la sugerencia o idea primera. En esta fase se produce la primera distancia con el problema en la que se intenta observar y describir eligiendo datos para alinearlos a las preguntas.

Al decir de Dewey, una buena pregunta ya tiene alcanzada una parte de la respuesta.

Tercera fase: la idea conductora, hipótesis

La sugerencia o principio de solución único, aparecido espontáneamente, es confrontado con otras aristas del problema e interrogantes que emergen de la reflexión, y nace la idea de que la sugerencia privilegiada al inicio se convierta en una hipótesis a considerar junto a otras que también se hacen presentes. Esta es la primera fase del análisis en la que se generan posibles conexiones y surgen significados que permiten una comprensión más profunda del problema.

Cuarta fase: razonamiento (en sentido estricto)

Una vez que el proceso de razonamiento metódico se ha puesto en marcha, con sus avances y retrocesos, compulsas y verificaciones, inferencias y articulaciones, el problema se enriquece, se precisa y madura para una solución. Entonces lo que era una sugerencia primeriza, aunque fértil y bien iniciada por un investigador avezado, sufre reelaboraciones y reconstrucciones, hasta convertirse en algo distinto de aquella idea con la que se comenzó.

Quinta fase: comprobación de hipótesis por la acción

Una hipótesis es un instrumento conceptual de conjeturas relacionales para ser comprobadas en la realidad. El producto de una reflexión no tiene garantizada necesariamente su confirmación experimental. Una refutación siempre es posible, por lo que el camino de la ciencia tampoco está exento de la prueba del ensayo y error. Dewey señala que lo valioso de este proceso es que las personas que tienen el hábito de pensar aprenden tanto en situaciones de éxito como de fracaso. La reflexión incluye la acción y de esto se trata en la última etapa, de experimentar.

2.2.3 Nuevas investigaciones acerca de la reflexión

Las investigaciones sobre la reflexión acerca de la práctica docente cobran fuerza a partir de los programas de estudios sobre “el pensamiento del profesor” que participan activamente en el debate contra el auge tecnocrático de los años 1960 y 1970. En lugar del conocimiento prescriptivo se valora la experiencia profesional a través de la biografía de un sujeto que, de algún modo estructura sus formas de hacer y de pensar, de un sujeto que pareciera tener conocimientos de los cuales no da cuenta aunque los utiliza en su accionar. Ese conocimiento podría ser reconstruido a través de la reflexión y de este modo, revisado, analizado críticamente, reconstruido para permitir modificaciones, aún considerando lo difícil que resulta develar lo “oculto”.

Estas posiciones reflexivas se han convertido en parte del temario cuando se analizan proyectos de formación o de mejora de la práctica docente.

La pregunta ya no se plantea en términos de si los docentes reflexionan sobre sus prácticas sino acerca del contenido de la reflexión y el modo de acceder a él.

Neville Hatton y David Smith⁴¹, de la Universidad de Sydney, Australia, enuncian algunas cuestiones e interrogantes propios y a su vez recogen las de otros autores:

1) Si la reflexión se limita a los procesos de pensamiento acerca de la acción o si está “atada” a la acción.⁴² Muchos autores coinciden en que la reflexión es una forma de pensamiento y la distinción señalada intenta discriminar la acción rutinaria, impulsiva de aquella persistente, que muestra una actitud comprometida, una mente abierta, que considera la práctica a la luz de los conocimientos y creencias.

2) Si la reflexión está relacionada con el tiempo en que se lleva a cabo, se refiere a un tiempo corto e inmediato o extenso y sistemático como lo plantea por ejemplo Schön (1987) al referirse al conocimiento en acción y a la reflexión en la acción y sobre la reflexión.

3) Si la reflexión por su misma naturaleza está o no centrada en el problema y en los modos de resolverlo, como lo plantean Calderhead⁴³, (1989)

⁴¹ Op Cit

⁴² Noffke, S y Brennan, N (1998): The dimensions of reflection: a conceptual and contextual analysis. Ponencia presentada en AERA. Orlando.

⁴³ Op. cit.

y Schön (1987). Algunos modelos se refieren a habilidades o competencias para reflexionar y actuar, modificando algún aspecto de la práctica. Otros, como Gore y Zeichner⁴⁴, hablan de un modelo de reflexión después de la acción que permite explorar alternativas para implementar en un futuro.

4) Con cuánta conciencia, quién reflexiona, toma en cuenta las creencias o valores políticos, culturales e históricos puestos en juego a la hora de formular o reformular los problemas de la práctica cuya soluciones se están buscando. Este proceso es identificado como "reflexión crítica" por Zeichner⁴⁵, En 1996, en un libro que publican Liston y Zeichner⁴⁶ afirman que no podemos hablar de reflexión docente si éste no se pregunta alguna vez por los valores que guían su trabajo, el contexto en el que lo hace y las presunciones y supuestos con los que trabaja.

Hatton y Smith⁴⁷ indagaron, en particular, acerca de los criterios que pueden dar certeza de que estamos en presencia de un proceso de reflexión. Para ello analizaron informes de docentes realizados antes, durante y después de sus clases y categorizaron cuatro tipos de escritos, tres de ellos caracterizados con distintas modalidades reflexivas de menor a mayor profundidad, en el marco de una investigación que intentó establecer los niveles de articulación entre los datos de la experiencia personal y los saberes manejados por el docente.

- 1) descripciones no reflexivas: informan acerca de hechos o bibliografía.
- 2) reflexiones descriptivas: intentan proveer razones basadas con frecuencia sobre opiniones personales y experiencias previas más que sobre evidencias de la literatura o la investigación.
- 3) reflexión dialogada: es una forma de discurso deliberativo con uno mismo, explorando posibles razones, estableciendo relaciones con conocimientos previos, conocimientos producidos en investigaciones, fuentes bibliográficas.

⁴⁴ Gore, J y Zeichner, K (1991): *Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the United States*. Teaching and teacher education, 7 (2), 119-136.

⁴⁵ Zeichner, K (1986): *Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies wich have been employed in preservice teacher education*. International Journal of Educational Research, II (5), 565-75

⁴⁶ Liston, D y Zeichner, K (1996): *Reflective teaching: An introduction*. Lawrence Erlbaum. New Jersey.

⁴⁷ Hatton y Smith, op cit.

4) reflexión crítica: da cuenta de las razones en la toma de decisiones considerando el contexto histórico, social y político. Incluye decisiones acerca de acciones futuras basadas sobre argumentos y razonamientos.

Con una mirada más amplia sobre el proceso de reflexión, Fred A.J. Korthagen⁴⁸, presentó algunas de sus investigaciones en la European Conference on Educational Research, en Lisboa en 2002. Observa que no se puede entender la docencia sólo desde una perspectiva cognitiva, sociológica o política ya que es una profesión en la que las emociones, los sentimientos y los valores tienen un lugar importante. Da el ejemplo de muchos docentes que al ejercer su actividad suelen recordar a maestros que han tenido y estos recuerdos, no son sólo imágenes visuales o tópicos pedagógicos sino que abarcan emociones, experiencias, una ética y el conjunto de una forma de vida recuperada en la memoria.

Korthagen plantea un modelo de aprendizaje experiencial, de aproximación real, en el que se alternan la acción y la reflexión para los programas de formación docente. Distingue cinco fases:

1. acción
2. mirar hacia atrás lo hecho, preguntarse cómo, por qué, quién, dónde
3. tomar conciencia de los aspectos esenciales sobre la base de los conceptos y teorías
4. crear métodos alternativos de acción
5. probar una nueva acción, lo cual significa volver a comenzar el ciclo.

Desde una perspectiva también amplia, G. Sparks-Langer y A. Colton,⁴⁹ plantean que es necesario diferenciar tres elementos que caracterizan la práctica reflexiva a partir de las investigaciones relevadas:

1) **el elemento cognitivo**, que se refiere a los conocimientos que deben tener los buenos docentes para tomar decisiones en el aula y estimular la construcción de significados a partir de nuevas informaciones. Un aporte que

⁴⁸ Korthagen, F (2002): *Reframing teacher education: the realistic model*. Utrecht University, Netherlands.

⁴⁹ Sparks-Langer y Colton (1991): *Synthesis of research on teachers' reflective thinking*. Educational leadership, 48 (6), pp 37-44.

da cuenta de este elemento es el de Lee Shulman⁵⁰ que identificó siete categorías del conocimiento que pueden ser la base cognitiva del docente y que son necesarios para una práctica de la enseñanza reflexiva. Las categorías incluyen:

- conocimiento del contenido disciplinar;
- conocimientos pedagógicos generales, referidos a la organización del aula en términos amplios y no sólo las cuestiones disciplinares;
- conocimiento curricular referido a los materiales y programas;
- conocimiento pedagógico del contenido, que es la forma específica que asume su comprensión como profesional de la enseñanza;
- conocimiento de los alumnos, quiénes son, sus historias, sus condiciones sociales, entre otros;
- conocimiento de los contextos educativos, no sólo el aula sino la institución, los distritos escolares, las comunidades y diversas culturas;
- conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos así como de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Sus aportes permiten no sólo comprender la complejidad de la tarea docente sino que, en lo referido a la reflexión, se da cuenta del enorme campo de conocimientos sobre los que los docentes necesitan reflexionar para el desarrollo de su tarea. Años más tarde, en 2004, Lee Shulman⁵¹ junto a Judith Shulman propusieron cinco atributos para el desarrollo profesional, 1) cognitivo que incluye el discernimiento, la comprensión y el análisis; 2) disposicional que incluye creencias e imaginación; 3) motivacional que incluye los deseos, las intenciones y los cambios; 4) rendimiento que incluye coordinación y articulación de acciones y 5) reflexión que incluye la revisión, evaluación, autoevaluación y aprendizaje de la experiencia.

2) el elemento crítico, vinculado a los aspectos morales y éticos de la profesión, en el cuestionamiento de los fines y propósitos de la educación

⁵⁰ Shulman, L (1987): *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review.* 57 (1), 1-22.

⁵¹ Shulman L y Shulman J(2004): How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies.* Vol 36.N2, 257-271.

invitando a los docentes a clarificar sus creencias y examinar sus modos y propósitos de enseñanza.

3) el elemento narrativo, que son los relatos de las experiencias docentes, contextualizadas, para lograr una mejor comprensión de las situaciones y estimular la producción de inferencias a partir de las propias experiencias, creando principios pedagógicos personales. (El tema de las narrativas será desarrollado en un capítulo aparte).

Danielle Zay⁵², investigadora de la Universidad Charles de Gaulle Lille 3 se plantea elaborar una definición de práctica docente reflexiva basada sobre situaciones de colaboración para lo cual se formula algunas preguntas y busca respuestas a través de diferentes autores:

1) ¿Qué tipo de reflexión, qué caminos se pueden recorrer para construir teorías que puedan sostenerse en una práctica docente?

Carr y Kemmis⁵³ planteaban que las ideas de base que guían la acción son las que posibilitan los cambios. "Sólo a través de un fundamental cambio en nuestras creencias, valores y sentimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje vamos a ser efectivos para traer cambios significativos en nuestra práctica".

Day⁵⁴ ofrece un modelo de docente en el que, dadas determinadas circunstancias, esté capacitado para tomar distancia del mundo en el que diariamente participa y esté abierto a una discusión racional con otras posturas y experiencias. Entendemos, como lo mostraremos más adelante, que esta distancia que plantea Day puede ser un primer paso para una autoevaluación de la tarea docente en la medida en que el enseñante dialoga con otros sobre sus experiencias y comienza a observarlas más alejadas de la acción concreta.

2) ¿Qué tipos de dispositivos de investigación deben ser adoptados para un proceso de práctica reflexiva?

⁵² Zay, D (1999): *Thinking the interactive interplay between reflection/practice/partnership: questions and points of tension*. Pedagogy, Culture and Society. Vol 7.N 2.

⁵³ Carr y Kemmis (1986): *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London. Falmer Press, pág 33.

⁵⁴ Day, C (1991): *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London. Falmer Press.

Analizando la obra de algunos autores como Day,(1995), Cole, (1997), Zay (1994, 1995, 1997), entre otros, hallamos que ante la cuestión planteada acerca del tipo de dispositivo más apto para desarrollar procesos de práctica docente reflexiva, ellos trabajan sobre las ideas de investigaciones participativas, redes de practicantes entre diferentes escuelas interconectadas para desarrollar temas o problemas oportunamente elegidos. Llamamos la atención sobre muchos estudios y monografías valiosos donde se describe la colaboración establecida entre investigadores y practicantes, un factor que consideran decisivo para hacer avanzar la investigación. La conclusión de todo esto es que el conocimiento profesional debe ser público y mostrado de tal manera que pueda ser compartido por otros profesionales para así darle continuidad o mejorarlo.

- Podemos señalar algunas estrategias propuestas para promover la reflexión docente como los proyectos de investigación–acción de Carr y Kemmis, (1986); Zeichner, 1986; Sparks-Langer y Colton, (1991); los casos de estudio y los estudios etnográficos, Ross, (1999); las experiencias de microenseñanza, Sparks-Langer y Colton, (1991); los ensayos autobiográficos, Catelli, N, (1991), De Miguel, J ();Ben Peretz, (2002) ; los diarios, Barbier (1995), Bain, (1999).

3) ¿Qué tipo de colega puede proveer incentivos y estimular la práctica reflexiva?

La Thematic Network on Teacher Education in Europe (TNTEE) al indagar acerca del tipo de docente que es necesario desarrollar para incentivar y estimular la práctica reflexiva, concluye que es el juego dialéctico de reflexión personal e intercambio entre colegas el que genera y expande esa práctica profundizándola y permite integrar a la vez una mayor cantidad de temas y problemáticas en el pensamiento de la docencia. Abonando este sentido, Christopher Day⁵⁵ afirma que la intervención dialogada con instancias externas a la propia reflexión ofrece un apoyo y se instala como una condición necesaria para el desarrollo profesional. El trabajo en colaboración resulta esencial para

⁵⁵ Day, C. (1999). Op.cit.

desarrollar el pensamiento sobre la actividad profesional, pudiendo comenzar por parejas de colegas, investigadores y docentes, colaboración entre pares fuera de la escuela, para luego extenderse a grupos más amplios, incluso con profesionales de otras áreas que ayuden a iluminar el campo pedagógico.

La postura de Goodlad⁵⁶ es abogar por implementar programas de capacitación para educadores en los que se acentúen la socialización y la colaboración mutua. Para este investigador la formación profesional debe tener características tales que orienten la práctica reflexiva sobre las actividades profesionales del docente más allá de sí mismo y sus preocupaciones puntuales y las abra al conjunto del curso para así lograr un enriquecimiento en el intercambio proporcionando una cultura de la enseñanza más crítica y transparente.

Otro aporte, en este caso proveniente de Suiza, a través de Philippe Perrenoud⁵⁷, quien al referirse a la formación de un docente en el siglo XXI, plantea “una figura en doble registro de la ciudadanía y de la construcción de competencias”. Para desarrollar una ciudadanía, piensa en un profesor que sea “creíble, mediador intercultural, animador de una comunidad educativa, garante de la ley, organizador de una vida democrática, conductor cultural, intelectual”. Además propone el desarrollo de una lista de competencias y una práctica reflexiva sobre la experiencia para la construcción de nuevos saberes y la implicación crítica a través de la cual los profesores se miran a sí mismos y se involucran en la democratización de la cultura.

2.2.4 Los niveles de reflexión

En el recorrido bibliográfico encontramos autores que se han preocupado por distinguir niveles de reflexión y cuya lectura nos permite acercarnos más a nuestro objeto de estudio. La utilidad de precisar e identificar categorías reflexivas es la de establecer relaciones entre las ideas preconcebidas, los

⁵⁶ Goodlad, I: (1994): *Educational Renewal: better teachers, better schools*. San Francisco. Jossey y Bass. Pág 84.

⁵⁷ Perrenoud, P (2001): La formación de los docentes en el siglo XXI en Revista de Tecnología educativa. Santiago. Chile, XIV, n3, pp 503-523.

saberes implícitos, las teorías personales con mayor o menor grado de elaboración y las teorías de público conocimiento sobre el tema.

Jack Mezirow⁵⁸ en 1981, en la Universidad de Columbia, trabajó sobre el aprendizaje del adulto a partir de los estudios de Habermas acerca de los intereses cognitivos. Distingue tres formas diferentes de aprendizaje que denomina:

- 1) Instrumental que trata básicamente de reunir datos para verificar hipótesis;
- 2) Comunicativa que describe la necesidad de intercambiar con otros para enriquecer la comprensión o consensuar acerca de lo que es verdadero y
- 3) Emancipadora que realiza un análisis crítico.

Mezirow define el pensamiento reflexivo como un componente esencial del modelo de aprendizaje transformador en el adulto, en nuestro caso aplicable al docente como persona adulta. El autor define precisamente, la reflexión como el proceso de conocimiento que incluye la crítica de las suposiciones o las conjeturas acerca del contenido y del proceso de resolución de problemas. Diferencia entre acciones reflexivas y no reflexivas. Entre las acciones no reflexivas distingue:

- **la acción habitual:** entendida como aquello aprendido, que se usa frecuentemente y que se convierte en automático. Schön llamaría a esto conocimiento en acción. Un ejemplo podría ser andar en bicicleta. Se llevan a cabo acciones sin pensar en ellas, sin llevar registro de lo que se hace.
- **la acción “reflexiva”:** se refiere al uso de conocimientos ya adquiridos sin intentar evaluarlos pero que, sin embargo, incluye un momento deliberativo en el proceso cognitivo. Se lo podría definir como un proceso cognitivo. La “reflexión” ocurre cuando algo nuevo se presenta en la rutina. Entendemos que esta denominación que Mezirow elige para una acción no reflexiva, aparece como contradictoria a su propia clasificación, lo que podría resolverse si la denominara casi-reflexiva.

⁵⁸ Mezirow, J: op.cit.

- **la introspección:** que pertenece al dominio afectivo se refiere a pensamientos o sentimientos sobre uno mismo. Mezirow no los reconoce como acciones reflexivas porque no intentan re-examinar o validar los conocimientos anteriores.

Mezirow clasifica las acciones reflexivas en:

a- contenido: se refiere al contenido explícito de la reflexión. No se trata de buscar las causas o justificaciones acerca de nuestras creencias sino de usarlas para interpretar el problema. Una pregunta que se corresponde con este nivel es qué es lo que sé o conozco acerca de este asunto o problema.

b- proceso: reflexión sobre el modo como pensamos los objetos del conocimiento. Ejemplo de pregunta, ¿cómo sé que mi método para resolver este problema funciona?

c- premisas: reflexión sobre premisas, se refiere a supuestos sobre los que se basa el proceso cognitivo. Corresponden a un alto nivel de reflexión que permite transformar los significados adquiridos porque implica un nivel de conciencia sobre porqué percibimos, sentimos, actuamos o reflexionamos de determinada manera. Ejemplo de pregunta, ¿por qué es importante que me ocupe de este problema, por qué lo elegí?

Si el propósito es mejorar la enseñanza, Mezirow sugiere encarar la reflexión centrándose en el proceso y en las premisas, más que en el contenido. Es a través del reconocimiento acerca de cómo las creencias y los valores gobiernan nuestras acciones que podemos abordar una perspectiva transformadora del aprendizaje.

Otro investigador, Max Van Manen⁵⁹, de la Universidad Alberta de Canadá, siguiendo también los estudios de Habermas delinea tres concepciones sobre la noción de práctica en las ciencias sociales, cada una de las cuales está asociada a supuestos acerca de la naturaleza científica de la investigación:

⁵⁹ Van Manen, M (1977): *Linking ways of knowing with ways of being practica*". Curriculum Inquiry 9-pp 205-228

1) reflexión técnica: se ejerce sobre acciones explícitas, lo observable, lo que se ejecuta o muestra, basada sobre los métodos del empirismo-lógico. Focaliza en criterios de eficiencia y eficacia.

2) reflexión práctica: se ejerce planificando la tarea, sobre lo que se va a hacer y los cambios que provoca la autorreflexión, basada sobre los métodos cualitativos-hermenéuticos. Focaliza en aspectos de validez, comprensión y comunicación.

3) reflexión crítica: considera cuestiones éticas y contextuales, basada sobre la tradición crítica- dialéctica de las ciencias sociales que enfatizan las metodologías políticas e históricas se focaliza en los contenidos, los significados y los fines de la educación, en el valor de la comunidad, del conjunto, en la confrontación y en el consenso como modo de aprendizaje.

Van Manen observa que las personas tienden a pensar y escribir sobre las cosas que ellos perciben como prácticas en las cuales están involucradas, es decir, que son nuestros intereses como educadores los que determinan los contenidos de la reflexión. Para este autor, desde una perspectiva fenomenológica, "reflexionar es pensar, pero la reflexión en el terreno educativo conlleva una connotación de deliberación, de hacer elecciones, de tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación. Estas consideraciones nos llevan a hacer una distinción inmediata entre la reflexión sobre las experiencias y la reflexión sobre las condiciones que conforman nuestras experiencias pedagógicas..."⁶⁰

Van Manen también distingue las formas de reflexión considerando la variable tiempo y define la reflexión, basada sobre acciones pasadas, en un tiempo pretérito o evocando tiempos pasados; la reflexión anticipatoria basada sobre acciones futuras y la reflexión contemporánea equivalente a la reflexión en acción de Schön.

Sobre estas concepciones, Grimmett, Mackinnon, Ericsson y Riecken⁶¹ (1992) mapean el territorio de la práctica reflexiva y proponen 5 orientaciones:

⁶⁰ Van Manen, M (1991): *El tacto en la enseñanza*. Paidós. Barcelona. Pág 111.

⁶¹ Grimmett, P et al (1992): *Reflective practice in teacher education* en: Clift et al: *Encouraging reflective practice in education*. Teachers College Press. New York.

- a) **Inmediata** que recoge en general actividades, pensamientos y sentimientos asociados a un evento. Es un reporte simple basado sobre la memoria.
- b) **Técnica:** focaliza en el desarrollo y perfeccionamiento de las instrucciones metodológicas para lograr mayor eficacia y eficiencia en la enseñanza.
- c) **Deliberativa:** enfatiza el descubrimiento, la asignación y evaluación que otorgan un significado personal a una situación educativa.
- d) **Dialéctica:** se basa sobre una revisión, cuestionamiento permanente y validación interna con alto grado de conciencia individual y del contexto.
- e) **Transpersonal:** se basa sobre la introspección profunda y sobre un análisis de la relación que se establece desde lo interno, personal hacia lo externo, contextual.

Pero para muchos docentes la reflexión es tácita. No se comprometen con la reflexión hasta que no se encuentran con ella en sus lecturas, en sus intercambios con otros docentes o como parte de su formación docente. Van Manen asume que los contenidos de la reflexión focalizan en aquello que es práctico para el docente y que el concepto de lo práctico emerge del valor implícito que , tiene la educación para ese docente.

A partir de los niveles de reflexión propuestos por Van Manen, Wellington y Austin⁶² (1996) investigadores de la universidad de New Orleans, han agregado dos niveles de reflexión: 1) Orientación inmediata que sin apoyarse en cuestiones teóricas y de manera superficial, intenta dar respuesta a preguntas o cuestiones de la práctica asociando emociones, memoria y un fuerte afán de volver rápidamente a un estado de satisfacción.; 2) Orientación transpersonal que es más introspectiva, que se preocupa por su responsabilidad individual y con los otros.

Las investigaciones de Zeichner y Liston⁶³ sobre los diarios de reflexión que escriben los docentes en formación, identifican 4 niveles de reflexión para analizarlos: 1) discursos factuales; 2) discursos prudentes, que evalúan las

⁶² Wellington, Bud y Austin, P: (1996): *Orientations to reflective practice*. Educational Research. Vol 38, N 3. Universidad de New Orleans.

⁶³ Zeichner, K y Liston, D (1985): *Varieties of discourse in supervisory conferences*, Teaching & Teacher Education 1 (2), pp.155-174

experiencias; 3) discurso justificativo que, racionalizan las acciones; 4) discurso crítico que es el nivel más elevado de la reflexión. En este estudio y en otros similares, (Risko et al⁶⁴) los autores no encuentran niveles de discurso crítico en esta población docente, sino un uso más rutinario de la reflexión con una pequeña tendencia a un pensamiento de orden superior. En las sugerencias del final de la investigación Risko et al. proponen explorar en futuros estudios el efecto del andamiaje en los modos de reflexión docente ya que comprobaron en sus estudios la importancia de modelizar la reflexión como un modo de enseñar a los docentes cómo hacerlo.

En las investigaciones que realiza J Bain ⁶⁵, (1999 y 2002) de la Universidad de Australia, acerca del uso de diarios para mejorar los niveles de reflexión de 35 docentes, basándose sobre los estudios de Van Manen, describe 5 niveles de análisis:

- 1) Describir los eventos que ocurren en una clase, sin agregar observaciones.
- 2) Usar los datos relevados, emitir juicio pero sin conceptualizar ni explicar razones ni transformar los datos. Dar cuenta de algún sentimiento. Formular una pregunta "retórica" sin intención de responderla.
- 3) Identificar algunos aspectos de la situación que tienen algún significado personal para el docente o que lo conectan con experiencias pasadas y brindar una explicación superficial acerca del porqué de la situación o identificar alguna fortaleza o debilidad que quiere o necesita cambiar.
- 4) Relacionar los datos con conceptos y dar cuenta de una comprensión profunda de la situación. Explorar o analizar un concepto, situación, experiencia, formularse preguntas y buscar respuestas, considerar alternativas, especular o formular hipótesis. Tratar de explicar su propio accionar o sentimientos o los de otros usando experiencias o aprendizajes anteriores.

⁶⁴ Risko et al (1999): Making connections: preservice teacher's reflection processes and strategies, in T. Shanaham & F.V Rodriguez-Brown (Eds) *48th Yearbook of the National Reading Conference*. (Chicago, National Reading Conference).

⁶⁵ Bain, et al (1999): *Using journal writing to enhance student teacher's reflectivity during field experience placements*. *Teacher and teaching* 5, pp 51-73.

- 5) Demostrar un alto nivel de pensamiento abstracto para generalizar, sacar conclusiones de sus reflexiones, formular teorías personales o tomar posición ante una situación. Otorgar un significado personal al aprendizaje y planear futuras acciones o aprendizajes sobre la base de sus reflexiones.

Explorando otro dispositivo, Bain⁶⁶ y su equipo de investigadores propusieron a los docentes que estaban en proceso de formación, observar una película y escribir después un diario a partir de una consigna de hacerlo en tres columnas: a) el evento; 2) la reflexión en la acción y 3) la reflexión sobre la acción. Luego en clase discutían la producción en función de los niveles de reflexión y en el artículo presentaron ejemplos seleccionados de estos diarios. Una de las conclusiones importantes que plantean es que a través de este modelo acortan la brecha entre aprender a reflexionar con o sin ayuda de una guía.

En otra de sus investigaciones (1999) analizan el uso de los diarios de reflexión en un programa de prácticas docentes y cuánto acompañamiento o ayuda necesitan para mejorar sus reflexiones. Analizan cuáles son los focos de reflexión de los docentes y los niveles de reflexión. Para diferenciar los niveles utilizan la categorización mencionada anteriormente y para los focos se centran en dónde ponen el acento los docentes cuando reflexionan: 1) en la enseñanza, por ejemplo, incidentes en una clase, contenidos que se enseñan, estilos de enseñanza; 2) en sí mismos; por ejemplo cuestiones de identidad, sentimientos, habilidades 3) en cuestiones profesionales, en temas vinculados a la institución, a su formación, a cuestiones éticas de la profesión y 4) en los estudiantes o en los grupos, por ejemplo, vínculos con determinados estudiantes, características del grupo escolar. Algunas de las conclusiones de este estudio demuestran que el contenido de las reflexiones escritas pueden ser “manipuleadas” a través del tipo de instrucciones y del feedback que se les devuelve a los docentes. También concluyen que los docentes no establecen naturalmente relaciones entre sus experiencias personales y los textos pero que, si las consignas de

⁶⁶ Bain, J et al (2002): *Developing Reflection on Practice through journal writing: impacts of variations in the focus and level of feedback*. Teachers and Teaching: theory and practice, Vol 8, N 2.

reflexión están focalizadas en la reflexión sobre incidentes personales en sus prácticas docentes, sentimientos, etc, esto los ayuda a comprender mejor las teorías. Además señalan que el diario tiene el valor de ser un instrumento de reflexión, de aprendizaje y no un mero recolector de eventos.

2.2.5 Problemas asociados con la reflexión

Las investigaciones y los estudios consultados sobre los procesos de reflexión, desde la perspectiva que la caracteriza como tal en tanto existe un compromiso activo del docente, un nivel profundo en el análisis de sus prácticas contextualizadas, una disposición a tomar conciencia y dar cuenta de aspectos desconocidos o no deseados de sí mismo, un trabajo a realizar con otros, resaltan algunos problemas que enunciaremos sintéticamente:

- La reflexión no está generalmente asociada a la formación docente ni a su ejercicio profesional. Está más bien ligada a acciones pragmáticas, inmediatas, y no a un trabajo que es de mediano o largo plazo, no operativo en términos de resolución de problemas o de relación inmediata con la práctica.

- Los docentes necesitan tiempo y oportunidad para que la reflexión ocurra y se convierta en un modo de trabajo y no en un ritual, algo para cumplir. Sabemos que el tiempo disponible de los docentes es escaso para llevar adelante su actividad pedagógica, en particular en los contextos latinoamericanos, restándole así posibilidad a la reflexión. Es interesante el aporte de Claudine Blanchard Laville quien plantea que el docente no tiene tiempo de deliberar consigo mismo de modo que cada decisión que toma en la clase sea el resultado de un compromiso entre instancias psíquicas personales que lo tironean en diferentes sentidos.

- La falta de orientación acerca de lo que significa reflexionar, aparece como una propuesta difusa, demasiado amplia, abriendo opciones para algunos y produciendo parálisis en otros que no saben qué hacer, sobre todo cuando esta invitación a reflexionar no es parte habitual del trabajo docente.

-Las reacciones posibles a las demandas de reflexión requieren cierta atención. Las respuestas de algunos docentes en formación ante la propuesta de reflexión pueden incluir sentimientos de vulnerabilidad que aparecen después de exponer las propias percepciones, especialmente si no se genera un espacio de contención, de confianza y seguridad, que se puede lograr a través del formador o a través, por ejemplo, de trabajar en parejas entre colegas para sostener estas situaciones.

-Hacer explícito un proceso de reflexión reconociendo debilidades, dudas, incertidumbres, aspectos personales de la vida profesional dentro de una institución, es vivido como riesgoso por la asociación con la evaluación del desempeño por ese docente.

-Problemas relativos a la estructura e ideología de los programas de formación del docente universitario en servicio, oscilan entre una formación práctica para resolver problemas y una de propuestas de cursos con alto contenido teórico.

Por su parte, autores como Day (1991), Van Manen (1995) y Cole (1997) reconocen algunas restricciones para “ser reflexivo”:

- Muchas veces los docentes, sus supervisores y algunos formadores consideran que la reflexión es disruptiva, desestabilizadora y distrae del logro de un buen desempeño de la tarea.
- Tener dudas acerca de si la reflexión es una actividad que va a tener una utilidad significativa
- Creer en el valor relativo del conocimiento derivado de la reflexión personal comparado con el producido por una racionalidad técnica.
- La preocupación de los docentes novatos por adquirir un conjunto de reglas acerca de cómo hacer, lo que significa que no necesariamente tienen el deseo o la capacidad para comprometerse con una reflexión.
- Creer que algunas características del entorno como la impredecibilidad o el cambio pueden dificultar el compromiso con la reflexión.

- Presentar estados psicológicos como la ansiedad, el miedo, la hostilidad.
- Constatar la falta de un lenguaje compartido para conversar acerca de qué es la reflexión y el proceso de reflexión
- Poseer un repertorio limitado de habilidades para pensar.

2.3 LAS NARRATIVAS EN LA FORMACION DOCENTE

Las investigaciones de las últimas décadas sobre los géneros narrativos y los diferentes modos del testimonio personal y autobiográfico ponen en evidencia cómo las personas toman mayor conciencia de sí y de su mundo, cómo aprenden a tener una mayor comprensión de sí mismas o incrementan ese saber a medida que se internan en el relato de sus propias experiencias. En este orden de cosas y apoyándose en estas evidencias, Pinar y Grumet⁶⁷, en su libro sobre la reforma del curriculum, planteaban la necesidad de recuperar la propia memoria como un antecedente autobiográfico de suma importancia para la vida profesional. En sus trabajos, invitan a los docentes a revisar sus propias prácticas indagando en la perspectiva temporal que reviste toda autobiografía, en este caso la suya propia, a través de un método que consiste en articular, complejizar y replantear el ejercicio y el compromiso con la tarea docente a la luz de narrar separadamente los tres planos temporales: las experiencias pasadas, la situación presente y las imágenes futuras.

Encontramos aquí un ejemplo de los inicios de una abundante bibliografía que se ha elaborado últimamente en el campo de los estudios sobre "narratología", tema que nos interesa con respecto a la autocomprensión del sujeto y sus consecuencias para la tarea pedagógica. La bibliografía incluye un arco muy vasto, desde las historias orales o escritas en las que los individuos dan cuenta de cierta comprensión de situaciones (Riessman⁶⁸, 1993), (Lawrence-Lightfoot y Davis⁶⁹, 1997), hasta los trabajos en los que se exploran aspectos metodológicos de la narración (Richardson⁷⁰, 1997).

2.3.1 La narración: un término en busca de su definición

⁶⁷ Pinar, W.F., & Grumet, M.R. (1976). *Toward a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

⁶⁸ Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.

⁶⁹ Lawrence-Lightfoot & J.H. Davis, *The art and science of portraiture* (pp. 1-16). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

⁷⁰ Richardson, L: (1997). *Fields of play: Constructing an academic life*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Etimológicamente, la palabra narración, acción y efecto de narrar, proviene de "gnarus", en latín, que significa "experto, conocedor". De acuerdo con en el diccionario de María Moliner⁷¹ el que narra es justamente aquél que tiene la habilidad para decir o escribir una historia o explicar cómo ha ocurrido cierto suceso. En el *Diccionario ideológico de la lengua española*⁷² "narración se aplica a una de las partes del discurso retórico, en que se refieren los hechos que han de servir de base para la argumentación y así permitir un esclarecimiento del asunto de que se trata". Como se ve aquí priva un enfoque juricista. Pero en el *Diccionario de retórica y poética*⁷³ de Helena Beristain la narración se refiere a "textos pertenecientes a diversos géneros literarios en los que se emplea la técnica narrativa" y siguiendo al etnólogo Claude Brémont, lo cita indicando que es un relato en el que se presenta "una sucesión de acontecimientos que ofrecen interés humano y poseen unidad de acción".

En el Diccionario de términos literarios⁷⁴. "narración, del latín narratio -onis, acción de narrar: Se afirma que la actividad de narrar está profundamente arraigada en la vida del hombre, y forma parte de ella, bien como expresión de sus propias experiencias, o de acontecimientos externos que serán contados, ya sea, mediante la expresión oral o escrita....Ahora bien el significado que el término "narración" tiene en la actualidad, sin olvidar la posible referencia a los diversos subgéneros narrativos, es el de contar una historia, el de producir un discurso narrativo, frente a la descripción, en la que la historia y el tiempo se paralizaban. La descripción nos hablaba del escenario y las circunstancias en que se desarrollaba la historia. En la narración se produce un desarrollo de la acción a través del tiempo y se revelan distinciones por ejemplo, entre el tiempo del relato y el tiempo real vivido por el narrador.

Por su parte, Gudmundsdottir⁷⁵, profesora del Instituto Pedagógico de la Universidad de Trondheim, Noruega, define (en la década del 90) a la narrativa

⁷¹ Moliner, M op cit. Pág 491

⁷² Casares, J (1984): *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona. Ed Gilli.

⁷³ Beristain, H: (1995): *Diccionario de retórica y poética*. México. Porrú.

⁷⁴ *Diccionario de términos literarios* (1990). Akal. Pp 255-256.

⁷⁵ Gudmundsdottir, Sigrun (1998): *La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos en: McEgan, H y Kieran : La narrativas en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu. Buenos Aires. Pp 52-53.

como aquella que “se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia. En lenguaje cotidiano, los términos *historia* y *narrativa* son sinónimos. Una historia tiene personajes; tiene comienzo, medio y fin; y se unifica por medio de una serie de eventos organizados. El conjunto se denomina trama o argumento”.

Con el propósito de articular elementos comunes entre diversos autores, algunos de los cuales veremos a continuación y con el fin de manejar una noción de narración que resulte operativa para nuestro tema, encontramos estructuradas y desplegadas según diferentes modalidades y posibilidades compositivas, secuenciales y de sentido, narraciones sobre experiencias docentes a través del recuerdo de diferentes eventos, anécdotas, personajes, circunstancias, climas, motivaciones, juegos de la sensibilidad, una cierta comprensión del mundo y una profundización en la conciencia de sí. En general podemos considerarlas como relatos de una persona a otra, real o imaginaria, pero en ocasiones también puede encarnarse en el discurso de un nosotros a un tú o a un vosotros, así como adoptar un curso lineal o espiralado. En estos relatos existe siempre un narrador (instancia textual distinta del personaje biográfico que cuenta) que se hace cargo del relato y de sus estrategias narrativas pues es el que conoce toda la historia y puede seleccionar eventos, secuencias, cambiar partes, omitir otras, dar cuenta de lo que le interesa o preocupa, dar el tono y proponer la voz y el estilo del contar ya sea en forma oral o escrita. De ahí que las historias, con sus distintas redes para apresar y mostrar los sucesos, pueden ser objeto de múltiples interpretaciones y re-interpretaciones que, a su vez, dan origen a nuevas experiencias del sujeto. Un mismo hecho, incluso protagonizado por la misma persona tiene significados diferentes en distintas etapas de su vida o con una diferente intencionalidad. Por eso se afirma que el narrador es el que tiene el verdadero poder en el acto de narrar ya que, en definitiva, es quien teje y desteje los muchos hilos de la trama y la forma de lo que se relata.

Nos interesa esta perspectiva por el rol protagónico del docente como narrador en tanto que decide qué y cómo relatar hechos de su ejercicio profesional, establece relaciones entre los diferentes hechos de su historia de vida privada y profesional y los puede situar en un contexto determinado..

2.3.2 Narración y construcción de Sentido.

Desde un punto de vista conceptual, y en atención a lo que dijimos del narrador, es interesante notar que los docentes viven sus historias, piensan, perciben, imaginan y realizan elecciones morales de acuerdo con las estructuras narrativas y modalidades con que construyen su relato. Es para destacar que los trabajos que comienzan a indagar sobre la importancia de la narración y autorreflexión del docente y su incidencia pedagógica abren un área rica de posibilidades, toda vez que hasta no hace mucho, las biografías orales y escritas eran subestimadas o consideradas como formas de representación de segundo orden que poco agregaban a las cuestiones de la enseñanza.

Ocurría que estas últimas posturas partían de una óptica conductista, ignorando el hecho de que todo acto pedagógico pone en juego una compleja dialéctica de saberes e intersubjetividad. Aquí es donde entra a tallar la ya clásica división entre explicación “causal determinista” y comprensión, la primera un tipo de inteligibilidad regida por una objetividad oportuna en el campo de las ciencias cuando se buscan leyes y regularidades corroborables; en tanto la segunda es pertinente en el campo de los fenómenos humanos cuando lo que se desea hallar es un sentido, una vivencia interior en las multiformes tradiciones, actividades y proyectos de los hombres. Si una tiene sus apoyos en las corrientes de la filosofía de la ciencia donde se privilegia el entendimiento que se ha dado en llamar el de la razón analítica con su método hipotético-deductivo-observacional, la otra adscribe a los postulados de la filosofía hermenéutica moderna donde prima la razón histórico-interpretativa, persiguiendo el sentido en construcción de lo humano por lo cual la narratividad es una de las dimensiones esenciales de este enfoque.

En este orden de ideas, Carretero y Atorresi⁷⁶, (asentando una perspectiva teórica general que hacemos propia), señalan que “la modalidad narrativa también orienta emotivamente la comprensión de los sucesos. Se trata, por tanto, de un dispositivo de constitución de la subjetividad, en el que lo emotivo y lo cognitivo se interrelacionan. Así, resulta una estructura

⁷⁶ Carretero, M y Atorresi, A (2004): “El pensamiento narrativo” en Carretero y Asensio, *Psicología del pensamiento*. Alianza. Madrid. Pág.280.

estructurante, humana y humanizante, que permite tanto la acción y la reacción de los hombres a través de la significación del mundo como la modificación y la creación de mundos posibles en un proceso que enlaza los planos intermental e intramental". En efecto, en la narración aparecen, junto con una dimensión cognitiva, y aunque no se los reconozca en forma explícita, aspectos emocionales del narrador, de la propia narración, del oyente o lector de la narración, como un aspecto a considerar en el trabajo con docentes, tonalidades de la sensibilidad y los sentimientos que no se deben ignorar si se incluye el análisis de las narraciones como dispositivos válidos de formación docente.

Un aporte relevante al tema de las narrativas y la enseñanza es la de Hunter McEwan, profesor asociado de la Universidad de Hawai en Manoa y Kieran Egan, profesor de educación de Simon Fraser University, British Columbia, Canadá, quienes consideran imprescindible aunar los aspectos cognitivos y afectivos para comprender cómo funciona el entendimiento humano. Señalan la coincidencia que encuentran entre la forma narrativa por un lado y el pensamiento y la práctica educativa, por el otro. Definen las narrativas como aquellas que "forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer la capacidad de los docentes para debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de la narrativa consiste en hacer inteligibles las acciones para los propios docentes y también para los que escuchan, el discurso narrativo es fundamental en los esfuerzos por comprender la enseñanza y el aprendizaje. Es necesario aprender más acerca de la narrativa y del papel que desempeñan las narraciones en la educación."⁷⁷.

⁷⁷ McEwan, H y Egan, E (1997): *La narrativas en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu. Buenos Aires. Pág 18.

Desde el campo de la psicología, Jerome Bruner⁷⁸ (1990) plantea que las personas toman conciencia primariamente de sus vidas y la de sus semejantes cuando su comprensión existencial adopta la forma de un relato. Su hipótesis de base nos dice que existe en el hombre una "facilidad o predisposición a organizar la experiencia de forma narrativa, mediante estructuras de tramas" y que entonces, en las más diversas circunstancias, esta propensión narrativa como forma embrionaria de ponerle sentido a las cosas surge naturalmente, cuando algún hecho o alguna situación no encajan con lo esperado o previsible y necesitan ser reorientados, cifrados y acomodados para que sean puestos en el carril de la realidad.

Si nos trasladamos al campo de la formación de docentes en servicio, podemos dar cuenta de que muchas veces, ante una situación inesperada, estos necesitan contar muchas veces la misma situación, casi como un modo de acercarse a lo que sucedió, de intentar comprender, compartir con otros o reafirmarse ante lo distinto, lo inédito o lo imprevisto. En este ejercicio de narración se pueden observar distintos niveles de reflexión acerca de lo relatado ya sea como una mera descripción de lo sucedido, un análisis crítico o una comprensión profunda de sí mismo. El pasaje, no lineal, de un nivel de reflexión a otro, a nuestro criterio, no es espontáneo sino producto de un trabajo guiado, con intencionalidad, que necesita tiempo, espacio y dispositivos para su desarrollo.

Paul Ricoeur⁷⁹, correlaciona la actividad de narrar una historia con el carácter temporal de la existencia humana. En su tesis, el concepto de mimesis, entendida (como actividad mimética, en el sentido aristotélico de imitación o representación de acciones) es una actividad y una mediación entre el tiempo y la narración y también entre la narración y la verdad. Esta medición da cuenta de un proceso de tres etapas: 1º) la prefiguración práctica (conocimiento previo); 2º) la configuración textual (el texto narrativo) y 3º) la refiguración receptiva (interpretación y apropiación por parte del lector). En el caso de las historias, encontramos sentido a nuestra identidad cuando comprendemos a los personajes a través de lo que les sucede, del modo en que actúan, de la misma

⁷⁸ Bruner, J (1990): *Actos de significado*. Gedisa. Madrid. Pág57.

⁷⁹ Ricoeur, Paul (1984): *Time and narrative*. Chicago: University of Chicago Press.

manera en que tomamos conciencia de nuestra identidad contándonos a nosotros mismos nuestra propia vida. Asimismo en este trabajo se ponen en evidencia los nexos entre narratividad e intersubjetividad al mencionar que dentro de cada narración hay intersecciones de múltiples narraciones. Así vemos también que nuestra identidad está en relación con otras identidades que se constituyen y que a su vez, constituimos.

Ricoeur distingue entre la autobiografía y la "identidad narrativa" que es la que una persona hace de sí misma y para sí misma. Ubica la identidad narrativa entre dos polos: 1) la mismidad que da cuenta de la continuidad; y 2) la ipseidad que da cuenta del sentido infinito de la identidad. Afirma que el trabajo de la identidad narrativa no tiene nada que ver con lo que el psicoanálisis revela de un sujeto, pues esta disciplina denomina a la narración identitaria como la "ilusión biográfica", en tanto la subjetividad también se compone de elementos reprimidos a nivel inconsciente y de los cuales no da cuenta, o se enmascaran en la "novela" que cada cual hace de sí mismo. Esta distinción lo lleva a organizar tres niveles en la identidad: 1) el autobiográfico, más cuidadoso y reflexivo; 2) el narrativo, más cotidiano y espontáneo, que a su juicio es más superficial y 3) el ficcional, conscientemente imaginativo entendido como la omnipotencia del escritor sobre lo que él inventa. Estos aportes del pensador francés, una autoridad en materia de análisis textuales y hermenéuticos, contribuye al análisis de las narrativas docentes por los diferentes planos de implicación personal que se traslucen en los relatos. Reconoce en las narraciones la existencia de un involucramiento del docente como persona.

Los relatos de los docentes no son neutros ni están despojados de sentimientos y reflexiones que exceden los conocimientos explícitos a los que los propios docentes pueden hacer referencia.

2.3.3 Narrar acerca de la docencia Algunas investigaciones

Narrar acerca de la docencia nos permite conectarnos con la reflexión de los docentes, en tanto alternativa para "transparentar" aquellos pensamientos de difícil acceso directo. Diversas investigaciones nos han mostrado vastas

temáticas alrededor de cómo y sobre qué reflexionan los docentes a través de diferentes dispositivos que hemos mencionado en el capítulo anterior de este trabajo.

En el recorrido de las investigaciones realizadas encontramos tres investigaciones cuyos aportes dan cuenta de la diversidad de miradas acerca de la reflexión docente.

En la primera investigación, Michael Huberman⁸⁰, profesor de la Escuela de Educación de Harvard, interesado por el ciclo de vida de los docentes, desarrolló un estudio entre 1982 y 1985 sobre 160 docentes de escuelas secundarias de los cantones de Ginebra y Vaud a partir de una consigna abierta en la que se les pidió que revisaran su trayectoria profesional y trataran de dividirla en fases o períodos. A cada etapa la tenían que titular con un nombre o tema general y describir las características más salientes del tópico abordado. A continuación, apelando al recuerdo de su primer año de trabajo como docente, se formularon preguntas del siguiente tenor: “¿Cuál fue el lugar o ámbito de desempeño? ¿Cuáles eran las características del edificio y de las aulas? ¿Qué actividades había desarrollado el año anterior? ¿Cómo eran los alumnos? ¿Qué sucedía en ese momento en su vida, aparte de la docencia?” y se les solicitó que respondieran reflexivamente a esas preguntas en cada uno de los períodos en que habían dividido su trayectoria profesional. Luego se les dio tiempo para registrar los pensamientos u ocurrencias que les surgían durante la misma entrevista. Algunos materiales fueron tan esquemáticos que el investigador concluyó lapidariamente que “mentes empobrecidas construyen mundos empobrecidos”⁸¹. Sin embargo, al conocer los resultados, un grupo de docentes insistió en afirmar que hasta ese momento nunca habían profundizado o pensado sistemáticamente en su carrera profesional. Así Huberman se pregunta si era un problema de recuperación de la memoria de largo plazo o más bien falta de reflexión y alude al concepto de Polanyi de “conocimiento tácito”, un saber práctico acumulado en la experiencia pero que no se actualiza y enriquece en el pensar. Huberman señala que, presumiblemente, los docentes saben más que de lo que son capaces de decir. Esto nos remite a un

⁸⁰ Huberman, M (1998): “Trabajando con narrativas biográficas” en *La narrativas en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu. Buenos Aires.

⁸¹ Op. Cit. Pág.195

problema relevante para un modelo de formación reflexiva de los docentes en tanto no es ni muy explícito qué se les pide cuando se los invita a reflexionar, ni la reflexión es objeto de enseñanza, pero no en términos de procedimientos algorítmicos sino disponiendo de un tiempo para ello, mostrando ejemplos, modelos, estrategias, creando climas de confianza que permitan a los docentes compartir experiencias, ideas, emociones, dudas, preguntas, críticas, etc.

En la segunda investigación Cochran-Smith y Lytle (1990)⁸² estudian los lazos entre la docencia y la investigación y señalan un fenómeno revelador de las dificultades para una toma de conciencia del propio quehacer pedagógico. Señalan que en la base del conocimiento de los profesores están perdidas o acalladas sus propias voces, aquellas que desencadenan la comprensión, las preguntas que ellos mismos se formulan, los modos en que ejercitan la escritura, los marcos interpretativos que utilizan para comprender sus prácticas, y que son precisamente estas cuestiones las que aparecen como irresueltas en sus narrativas y reflexiones. Muchos de los investigadores no ejercen la docencia y muchos docentes no investigan y/o no documentan aquello que practican cotidianamente en las aulas y esto dificulta la posibilidad de compartir y de hacer oír la voz de quien está llevando adelante una experiencia. Si bien no hablamos del mismo tipo o fuentes de saberes, los del investigador y los de los docentes, el trabajo conjunto enriquece las producciones de ambos y permite que las voces de los docentes circulen también fuera de las paredes del aula.

La tercera investigación desarrollada por Carola Conle⁸³, de Canadá, explora la relación entre la calidad de vida del investigador y el modo de narración. Trabaja sobre su propia historia personal como investigadora y docente y muestra la conexión entre su vida personal y profesional. Se exponen ejemplos de relatos acerca de eventos en una escuela que los considera también eventos de su vida. Conle habla en “dos voces” simultáneamente: la voz del narrador que presenta el caso y la voz de la teoría que analiza de manera más abstracta lo que se presenta. Explica que el contar

⁸² Cochran-Smith y Lytle (1990): *Research on teaching and teacher research: The Issues that divide. Educational Researcher* 19, 2: 2-11.

⁸³ Conle, C (1999): *Why narrative? Which narrative? Struggling with time and place in life and research, en Curriculum Inquiry* 29:1. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

historias de experiencias en clase le ayuda al docente a reorganizarlas, así como el relatar su autobiografía le permite identificar algún aspecto de su vida del cual no tenía conciencia. Conle también hace notar que las historias se “fortalecen” al relacionarlas con un contexto y con la variable tiempo e identificando al narrador como un intermediario entre el tiempo en que ocurre la historia y el tiempo en que la narra. En la medida en que la investigación cuenta historias acerca de la enseñanza, se orienta a cambiar los modos de pensar y actuar de los docentes, lo cual es verificable a través de las modificaciones en los lenguajes y las valoraciones que conforman sus prácticas.

En las tres investigaciones presentadas se vislumbran algunas líneas comunes con respecto al conocimiento tácito, aquello que el docente tiene para aportar de sus experiencias y la narración como un modo de pensar en voz alta al dar a conocer, explicitar, y permitir transparentar algún aspecto de lo que denominamos reflexión, contribuyendo a una mayor conciencia y comprensión acerca del ejercicio de la docencia. En estas líneas de investigación se puede identificar una correlación entre la historia personal y profesional del docente.

2.3.4 Autobiografías

En el mismo sentido en el que hemos recorrido algunas investigaciones acerca de las narrativas, introduciremos aquellos aportes, como los de Clandinin, Connelly⁸⁴ (1990), y Pinar⁸⁵, que ponen en evidencia que escribir y contar historias profesionales y personales al unísono constituye una herramienta poderosa en la formación de profesores, ya sean autobiografías, historias orales, diarios de clase o registros.

Estos autores hacen la clásica diferenciación entre autobiografía y biografía: en una se narra la propia vida, relatada por el propio protagonista en primera persona, mientras que en la biografía hay una narración en tercera persona, elaborada de manera externa al protagonista sobre una combinación

⁸⁴ Clandinin y Connelly (1990): *Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher* 19, 4: 2-14.

⁸⁵ Pinar, W.F. (1988). “Whole, bright, deep with understanding”: Issues in qualitative research and autobiographical method. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 134-153). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

de documentos y entrevistas. Pujadas Muñoz⁸⁶ define con más precisión los términos: “la *life story* (en francés *récit de vie*) corresponde a la historia de una vida tal como la persona que la ha vivido la cuenta, mientras que el término *life history* (en francés *histoire de vie*) se refiere al estudio de caso referido a una cierta persona, comprendiendo no sólo su *life story*, sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de dicha biografía de la forma más exhaustiva y objetiva posible. En español usamos relatos de vida, relatos biográficos o autobiografías para el primer caso e historias de vida para el segundo”.

Así tenemos que las autobiografías son narrativas que realiza una persona por motivaciones e iniciativas que le son propias, y en las que el investigador no controla, según pautas o cuestionarios previos, ni el contenido ni la forma de recuperación en la memoria de los distintos hechos que se relatan. El sujeto trata de recobrar aspectos de su vida pasada para su reconstrucción, explicación e interpretación. Es la vida de una persona tramada con otras vidas y transpuesta en un texto de autopresentación que le revela aspectos de su propia vida.

En la autobiografía es difícil diferenciar entre la vida relatada y la vida experimentada pues el mismo acto de escribir y contar las hace prácticamente inescindibles. La memoria es selectiva, omite ciertas informaciones, agrega otras, archiva versiones de hechos que valoramos como positivos y rechaza otras versiones sin tener necesariamente conciencia de este proceso. Además, la selección se corresponde con un tiempo y espacio específicos del relator, acotados en la historia personal, intersubjetiva y social vivenciada consciente e inconcientemente, instancias que condicionan las elecciones de temas y forma de abordarlos así como la naturaleza de las explicaciones e interpretaciones que de ella se hagan. Como se sabe, la existencia está amasada con tiempo, circunstancia paradójica que se manifiesta en que la vida de cada cual se hace de atrás para adelante, mientras que la interpretamos en sentido inverso, del presente (y futuro) hacia el pasado, por lo que el sentido que buscamos en el narrar en alguna medida provoca cambios de perspectiva que reorientan

⁸⁶ Pujadas Muñoz, J (1992): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid. Pág 13.

nuestras vidas. Toda comprensión existencial implica obligadamente una reorganización subjetiva que impacta transformando con menor o mayor profundidad la sensibilidad y la conducta hacia el prójimo y hacia nosotros mismos.

Otra contribución interesante es la de Jesús de Miguel⁸⁷: quien agrega otra perspectiva acerca de las autobiografías: “Las autobiografías también pueden ser entendidas como espejos, o como ventanas, que nos permiten observar, conocer, entender la vida de una persona y también, a través de esa/s persona/s, aspectos de la sociedad o de un grupo social o de un momento determinado de la historia. A través de las ventanas, podemos observar o comprender el mundo real. A través de los espejos podemos entendernos a nosotros mismos. Representan una forma de autoexpresión de la propia vida y como tal es contradictoria, conflictiva, llena de sucesos, de búsquedas, de cambios, de reflexiones. La búsqueda de estas marcas supone puntos de inflexión en una vida, situaciones o momentos críticos. Estos momentos dan sentido a la vida, coherencia a la historia contada”.

En lo que hemos presentado, encontramos las diferentes instancias narrativas mencionadas, con respecto a la presunta continuidad lineal de una vida. En ésta, con mayor o menor evidencia, hallamos quiebres, nudos problemáticos, ambigüedades, dificultades electivas, valoraciones en pugna, la revelación de que en uno mismo puede habitar más de un personaje con diferentes miradas sobre la realidad y sobre uno mismo, y percatarse de que en una vida hay trabajo incesante para dar coherencia a conductas y puntos de vista. Tal como nos lo plantea Bruner, y lo estudia la teoría literaria actual, un texto en general, y con más razón los relatos altamente personalizados como los que aquí nos ocupan, pueden leerse e interpretarse de diversas maneras y simultáneamente. Justamente, esta peculiaridad apuntada en los fenómenos textuales es pertinente cuando recordamos la distinción que hacíamos entre la persona que escribe y el personaje del narrador, de forma tal que el autor autobiográfico, al igual que cualquier autor respecto a su producción, no sólo es un lector privilegiado que sabe exactamente cómo fueron las cosas y las experiencias transitadas, una suerte de “garantía de verdad” de lo ocurrido, sino

⁸⁷ De Miguel, J (1996): *Autobiografías*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid. Pág49.

que en la misma persona denominada "autor" surgen dudas en la relectura de sus textos, nuevas interpretaciones, una comprensión en progreso de su existencia que le permite contemplar y atreverse a ciertos cambios de cara al futuro.

El recorrido de una cantidad significativa de manifestaciones con propósitos autotestimoniales nos advierte que la modalidad elegida por el relator de su vida es importante porque, según sea oral, escrita, pautada, espontánea, en autobiografías unitarias, parciales, focalizadas en ciertos temas, diarios con continuidades o interrupciones temporales, o ensayos de historias de vida con una intención objetiva, nos aporta una primera información acerca del autor. Por otra parte, se observa en las personas una tendencia natural a historizar sus vidas de modo cronológico, a reiterar y volver sobre tópicos o experiencias que aparecen como importantes para la identidad del sujeto así como una tendencia a organizar los relatos de manera de explicar y justificar el presente, todo lo cual nos certifica que reflexionar sobre su propia historia comporta un esfuerzo que intenta ser coherente, y por lo tanto, generador de potenciales conflictos con nosotros mismos, en función de las expectativas e imaginarios posibles con los que vivimos el presente y adelantamos el futuro.

Las investigaciones de Connelly y Clandinin⁸⁸, se proponen encontrar procedimientos de indagación del conocimiento práctico de los profesores que respeten sus características y el modo de lograrlo es a través de la narrativa, el relato y el concepto relacionado de imagen. Para Clandinin, el conocimiento que se obtiene de la experiencia se organiza en imágenes, entendidas como componentes del conocimiento práctico personal de los docentes y como recurso para entender su pensamiento. Clandinin las describe y explica considerando que establecen relaciones entre la vida privada con la experiencia profesional, tienen un carácter histórico, una dimensión moral en la medida en que le otorga criterios al docente, relacionados con formación y experiencias para juzgar su propia práctica y con sentimientos personales.

Clandinin⁸⁹, presenta en el año 2002 un artículo en el que analiza y evalúa sus investigaciones efectuadas diez años antes, (Clandinin, Connelly

⁸⁸ Op cit

⁸⁹ Clandinin, J (2002): *Stories lives on storied landscapes*, en: Curriculum and teacher dialogue. Vol 4, N 1, pp1-4. Universidad de Alberta.

1990), señalando el corrimiento del foco en las investigaciones, desde el conocimiento del docente como un conocimiento práctico, personal, hacia las historias vividas, que cobran sentido a través de la comprensión e interpretación de las narrativas en el contexto de una vida. El trabajo de campo, observando clases y entrevistando a docentes, es el que le permite a Clandinin reorientar sus investigaciones focalizándolas en el esfuerzo por conectar el desarrollo del saber pedagógico de los docentes con el desarrollo de sus vidas personales a través de los procesos de autonarración que profundizan su conciencia de sí conjuntamente con la construcción de la identidad profesional. Acontece que las historias que oímos y las que contamos o nos contamos le dan un sentido a la experiencia y contribuyen a organizar la memoria. De ahí que este investigador conceptualice las "historias vividas" por los docentes no sólo como un modo de pensar acerca de su identidad, sino también como un modo de reorganizar sus conocimientos que posibilitan cambios en la práctica profesional y en las valoraciones personales.

En el mismo período, Freema Elbaz⁹⁰, indica, a través de sus investigaciones, que las narrativas encontraron una aplicación útil en la investigación educativa y describe tres tipos de narrativas: la narrativa en el currículum, la narrativa en la vida de los maestros y la narrativa de los investigadores acerca de las dos primeras. En los relatos escritos de los docentes, tal como Elbaz los identifica, aparecen tres momentos o etapas, aunque aclara que no necesariamente guardan algún orden y que tampoco es necesario atravesar por los tres. Los momentos que se describen en la investigación sobre las narrativas escritas de los docentes son los siguientes:

1) Un momento **descriptivo** en el que básicamente se relata alguna experiencia personal. Para despertar el interés del lector la descripción tiene que transmitir tanto las sensaciones del descubrimiento personal como la representación de un aprendizaje público para otros. Estas descripciones no son sencillas de evaluar desde una perspectiva académica, están centradas en el narrador.

⁹⁰ Elbaz, F (2002): *Writing as inquiry: storing the teaching self in writing workshops*. Curriculum Inquiry 32:4. Ontario Institute for Studies in Education.

2) Un momento **narrativo** en el que la descripción adopta la forma del relato, donde aparecen los conflictos, se usan metáforas, cronologías, surge una suerte de diálogo desde el interior de la narración con voces del exterior. Se incluyen también aquí conceptualizaciones para dar un encuadre al relato.

3) Un momento **interrogativo**, donde se cuestiona lo escrito, se descubre o toma conciencia de aspectos que estaban velados. En algunos casos una pregunta genuina da origen a la escritura autobiográfica como modo de responder a ella.

En muchos relatos que investiga la autora, las descripciones les permitieron a los docentes pasar de un conocimiento tácito a uno explícito o entender algunas dimensiones de la realidad objetiva y subjetiva no conscientes hasta ese momento, lo cual significa un descubrimiento muy importante que incide en los programas de formación de docentes. Pero también Elbaz da cuenta de que muchos docentes usan los marcos teóricos para una exploración personal de su ámbito profesional más que como un mero discurso impuesto o una verdad absoluta estereotipada sin efectos prácticos. Indudablemente estas investigaciones no estuvieron exentas de críticas, sobre todo en atención a las posibilidades de un manejo correcto por parte de los docentes de las teorías pedagógicas, a partir de tomar conciencia de las diversas dificultades de orden profesional y personal en el ejercicio de narraciones autobiográficas. Así Davies⁹¹ descrea del poder de esos relatos para establecer una relación auténtica entre la teoría y la narración ya que la voz del docente queda oculta cuando examina su trabajo a la luz de esas teorías. En cambio otros investigadores, siguiendo el pensamiento de Van Manen consideran positivas todas esas iniciativas, definiendo a las narraciones de los docentes como teorías privadas que pueden contrastarse con las teorías públicas y que uno de sus desafíos es ponerlas en conversación a ambas.

⁹¹ Davies, A (1998): *Thinking about "narrative reasoning" as methodology: a response to "narrative reasoning and teacher development: a longitudinal study"*. Curriculum Inquiry 28:4

De lo que se trata entonces es de develar algo de lo que está oculto, que no es evidente ni se accede a través de la observación. Es necesario conversar, dialogar con uno mismo y con otros para explicitar e interpretar, con prudencia, esos conocimientos, considerando las diferencias entre hacerlo desde una mirada externa o desde la propia explicación del docente narrador de sus propias historias.

2.3.5 La narración y el retorno sobre sí mismo

Otro modo de acercarse al trabajo de formación docente es a través del enfoque clínico que como productor de conocimientos nuevos manifiesta un doble aspecto: a) dimensiones formativas; y b) dimensiones metodológicas de investigación en tanto presenta y describe los objetivos que tienen que ver con esa investigación. Caracteriza este enfoque un modo de conocimiento que privilegia una manera particular de mirar y de escuchar, donde importan el aquí y ahora, la historia personal, los vínculos. Aquí el término "clínico" tiene un valor heurístico y una pertinencia para explicitar diversos tipos de elementos en su singularidad aunque se impone aclarar que para describir una situación de enseñanza el enfoque clínico es por supuesto un punto de vista parcial, limitación que le impide abarcar y explicar la totalidad de la situación de enseñanza como ocurre con todas las teorías que venimos explicitando.

Otra dimensión del enfoque clínico a tener en cuenta es su reconocimiento respecto del carácter irrepetible de los hechos que estudia. Por ejemplo el uso de la autobiografía en la medida que es el docente como individuo al que se pone en el centro de la escena.

Las investigaciones acerca de las narrativas en la enseñanza y, en particular, en el campo de la formación docente son bastante recientes por lo cual se abren muchos caminos a explorar. Lo que ya es indiscutible es que, a medida que más se profundiza en las investigaciones acerca de las experiencias autobiográficas de los docentes, más evidencias aparecen acerca de la contribución de estos relatos a la capacidad para debatir y comprender cuestiones relativas a la enseñanza.

Para finalizar esta presentación que se entiende como una apertura, un nuevo recorrido en la comprensión del pensamiento docente, Contursi y Ferro⁹², investigadoras del campo de la lingüística, nos aportan ideas acerca de la contribución de las narrativas: ...”Pero la narrativa no es sólo una forma de inteligibilidad, sino que, en su dimensión comunicativa, es también una práctica socialmente simbólica en la que se pueden distinguir dos características fundamentales: adquieren sentido sólo en un contexto social y, a la vez, contribuyen a la construcción de ese contexto social como espacio de significación en el que están involucrados los sujetos”.

Se trata de sujetos sociales, docentes dentro de una universidad, dentro de un espacio social y político, en un tiempo particular, que reciben influencias o son determinados en el qué y el cómo de sus narraciones y que a su vez, a través de estos relatos pueden producir modificaciones sobre la enseñanza.

⁹² .Contursi, M y Ferro, F (2000): *La narración-Usos y teorías*. Editorial Norma. Buenos Aires. Pág101.

3. MARCO TEORICO

3.1 Acerca de la formación docente

Algunas anticipaciones con las cuales la investigadora se acerca al trabajo se vinculan con las siguientes ideas:

- a) un porcentaje muy alto de docentes universitarios ejerce la docencia sin ninguna formación pedagógica;
- b) existen diferentes experiencias que demuestran que la formación pedagógica no se obtiene sólo a través de cursos de capacitación sino que existen otros dispositivos para tal fin;

Como se señalan en las investigaciones con diseño de lógica cualitativa, la teoría cumple con el propósito de guiar el trabajo que se llevará a cabo en el campo para volver a la teoría, para producir nuevos conocimientos a través, por ejemplo de la comprensión en profundidad del objeto de estudio.

Se consideran aquí los primeros conceptos orientadores para el abordaje del trabajo en terreno, que no intentan mirar el objeto en su totalidad, que son un recorte de muchas teorías y enfoques acerca de la formación docente y la reflexión. En los antecedentes relevados para este trabajo se explicitan resultados de muchas investigaciones aunque exceden las que hemos recortado en este marco teórico, hemos recurrido a algunas de ellas en el recorrido entre la empiria y el marco teórico.

Asumiendo que la formación de los docentes en general, y el de los docentes universitarios en servicio, en particular, es un campo complejo, multidimensional para su análisis y comprensión, la selección de los abordajes teóricos es solo un recorte que nos permitirá acercarnos al tema de este trabajo

Con respecto a la formación docente hemos seguido los pensamientos de Perrenoud, Ferry y Souto, quienes desde un enfoque clínico nos han permitido analizar el material recogido.

Entendemos la formación como un trayecto tal como lo plantea Ferry⁹³. Este recorrido comienza con nuestro ingreso a la escuela como alumnos y continúa en forma ininterrumpida en las sucesivas etapas de la escolarización y luego durante el ejercicio de la docencia, a través de la socialización profesional y de la formación y/o capacitación docente.

Ferry sostiene que no puede diseñarse anticipadamente la formación sin involucramiento y participación activa de quienes lo van a recibir. Define la formación como un trabajo sobre sí mismo, una revisión de la historia personal, de la trayectoria profesional, de los modelos internalizados de docentes y alumnos, de las representaciones del trabajo a realizar, la concepción del rol que uno va a desempeñar. Al referirse a la formación docente describe cuatro niveles de análisis de las prácticas de enseñanza, entendidas como herramientas de profesionalización.

- **Primer Nivel: Nivel del hacer**, sin ninguna toma de distancia de la práctica. Es aquello que los docentes hacen, enseñan inercialmente sin distancia ni vuelta atrás reflexiva.
- **Segundo Nivel: Nivel técnico**. El docente se pregunta ¿cómo hacer? Lo resuelve mediante recetas a aplicar que dan buenos resultados. Es un escalón superior al anterior al explicitar los modos, los procedimientos, las instrucciones y los pasos a seguir.
- **Tercer nivel: Nivel praxiológico**. El docente se pregunta ¿por qué hacer? Aquí le importa comprender lo que hace, y actuar en contextos complejos que necesitamos analizar y evaluar para tomar decisiones.
- **Cuarto Nivel: Nivel científico**. Las preguntas son multidireccionales. Es un nivel despegado de la práctica pero que vuelve a ella a modo de corroboración, es la investigación.

Ferry entiende que si bien el profesor se forma a sí mismo también lo hace a través de distintas instancias mediadoras en las que entran en juego una variedad de experiencias institucionales, opiniones de expertos y pares, o la dinámica que se establece en el interior de los cursos en el intercambio con los

⁹³ Ferry, G (1997): *Pedagogía de la formación*. Facultad de Filosofía y Letras y Novedades Educativas. Buenos Aires.

alumnos, en las negociaciones implícitas o explícitas en la enseñanza. Tomar conciencia de que los momentos de mediación social forman parte integrante de los procesos de autorreflexión pedagógica es muy importante para contrarrestar las representaciones inconscientes del formador que alientan la idea de que todo se lo debe a sí mismo con las consiguientes reflexiones y sentimientos de autosuficiencia, omnipotencia y narcisismo tal como lo plantea la investigadora argentina Marta Souto.

Perrenoud⁹⁴ defiende la idea de que sólo se pueden formar docentes reflexivos a través de una práctica reflexiva e indica una lista variada de “motores” de la reflexión, tales como: problemas o crisis a resolver, decisiones que hay que tomar, reorganización o creación de otras categorías mentales, deseo de comprender lo que ocurre, búsqueda de la identidad, o la necesidad del trabajo en equipo. Esto significa que cuando indagamos sobre la reflexión nos encontramos con una diversidad de estímulos que pueden contribuir a su desarrollo.

Desde la perspectiva del enfoque clínico, Marta Souto⁹⁵ nos señala que este enfoque produce conocimientos nuevos y caracteriza un modo particular de conocimiento que propone un mirar y escuchar, considerando el aquí y ahora, la historia personal, los vínculos entre las personas.

También caracteriza al enfoque clínico el reconocimiento de que cada docente es único, diferente, con su historia, trayectos y contextos y que así debe ser abordado para comprender por ejemplo, cómo y por qué ejerce la docencia de determinada manera, cómo encarar una formación que lo considere desde esta mirada. Esta comprensión, si bien está sostenida en lo individual debe dar cuenta de la complejidad, de lo provisorio, de lo transparente del conocimiento e intentar descubrir nuevas teorías.

En el prólogo del libro de Jean Claude Filloux sobre la intersubjetividad, Souto⁹⁶ plantea que: “Pensar sobre uno mismo, sobre la infancia pasada, sobre las inscripciones que deja en el presente, sobre el niño interno que todo sujeto

⁹⁴ Perrenoud, P: (2004): *Op. cit*

⁹⁵ Souto, M (2000): *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós. Buenos Aires.

⁹⁶ Souto, M (1996): Prólogo en : Filloux, J: *Intersubjetividad y formación*. Facultad de Filosofía y Letras y Novedades Educativas. Buenos Aires. Pág 12.

adulto contiene, sobre los deseos inconscientes que nos movilizan, sobre lo que nos lleva a crear, a dar vida, a formar pero también a destruir, a violentar, a ejercer un dominio y un apoderamiento sobre el otro, son algunas de las facetas del retorno sobre sí en la relación intersubjetiva. Preguntarse como formador qué retorna a mí, sobre mí, es reconocer que en el otro me reflejo y que el otro me refleja. Es también algo más: es iniciar la aventura de la búsqueda de uno mismo no desde el narcisismo sino desde la inclusión del otro. Es animarse a conocer-se desde el reconocimiento del otro”.

Esta noción del reconocimiento social introducido por Filloux, de aceptación de que el ego de cada cual se sostiene en su identidad en la medida que se des-construye y re-construye permanentemente, que es interpelado y responde a un entorno social como ejercicio constante de constitución de identidad, es, parte fundamental del proceso de formación. La importancia de la mirada u opinión aprobatoria o desaprobatoria de los otros, con su inevitable carga valorativa dando paso o bloqueando deseos o modos de apreciación, comenzando tempranamente por la de los padres, tiene un impacto decisivo sobre el proceso de formación que no puede dejar de descubrirse para comprender, entre otras cuestiones, los vínculos personales que se establecen con los formados. La mirada del otro que aprueba o desaprueba escondiendo el deseo de un sujeto de ser querido, reconocido, tenido en cuenta.

3.2 La reflexión acerca de la práctica docente

El segundo concepto que permitirá abordar el trabajo de campo es el de reflexión considerando inicialmente el enfoque de Dewey (1933) quien plantea que la reflexión comienza cuando nos formulamos preguntas, cuando tratamos de verificar la autenticidad de datos, la búsqueda de una solución, la aparición de una duda.

Según John Dewey, el pensamiento se origina a partir de una “perplejidad, una confusión, una duda”. Comenzando por esta fuente de la reflexión, es necesario encontrar un camino, diseñar algún plan, hallar fundamentos teóricos a partir de conocimientos y experiencias anteriores. La actividad reflexiva es un

proceso de inferencia, que “implica un *salto de lo conocido a lo desconocido*”. La observación y la memoria están presentes en el proceso de reflexión ya que se registran datos, se recuerdan hechos y experiencias pasadas.

También en 1987 Donald Schön contribuyó al desarrollo del concepto de práctica reflexiva, aunque no lo hizo pensando en la enseñanza sino en las profesiones en general, desarrolló una perspectiva comparativa entre la gestión, el urbanismo, la terapia y el diseño. Schön plantea una epistemología de la práctica, a partir de la influencia de Polanyi acerca del concepto de conocimiento tácito. Identifica tres tipos de conocimiento que utiliza un profesor:

- conocimiento en acción: el conocimiento está *en* la acción. Lo podemos mostrar a través de lo que hacemos pero no necesariamente podemos verbalizarlo, abstraerlo del hacer.
- reflexión en la acción: pensamos en lo que estamos haciendo mientras ocurre. Nuestro accionar no es solo operativo sino deliberativo. Nos preguntamos qué hacer, cómo hacerlo, si es posible.
- reflexión sobre la acción: nuestra reflexión carece de una conexión directa con la acción presente. Significa detenerse para pensar de un modo crítico. Implica recuperar lo hecho como objeto de reflexión, reconstruyendo lo sucedido para entender lo que ocurrió, para criticar lo realizado, para pensar alternativas posibles a modo de hipótesis.

Según Schön⁹⁷, la reflexión es “una forma específica de pensar en las prácticas profesionales, un conocimiento en acción que no es meramente verbal. “...Cuando el profesional reflexivo trata de explicarse lo que pasa, reflexiona también sobre los conocimientos que estaban implícitos en su acción; conocimientos que saca a la luz, critica, reestructura e incorpora a acciones posteriores. Estos conocimientos no se refieren a una reflexión de sus prácticas analizadas en un contexto socio-político o cultural sino en el interior del aula para contribuir a su desarrollo profesional.

En la racionalidad técnica los profesionales abordan y solucionan de modo riguroso los problemas instrumentales con los medios adecuados para tal fin.

⁹⁷ Schön, D (1983): *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Pág 50

Pero la falta de una organización y estructuración de la actividad profesional se evidencia cuando surgen diversas dificultades en la propia práctica, “zonas indeterminadas”, grises, con ausencia de criterios de ejecución y métodos para lograrlos, lo cual provoca un alto grado de incertidumbre que no encuentra respuestas en la racionalidad técnica mediante la aplicación de teorías o técnicas aprendidas en su formación profesional. Schön parte de la base de que una porción importante de nuestro conocimiento cotidiano es tácita e implícita. La reflexión sobre el conocimiento en la acción suele comenzar cuando se produce algo que trastorna o que es complicado en apariencia y el individuo trata de explicárselo. Desde el punto de vista de Schön, los profesionales construyen repertorios de ejemplos, imágenes, conocimientos y acciones” que utilizan para centrar y enmarcar el problema que tienen entre manos”⁹⁸.

Complementando los aportes de Schön, Hatton y Smith⁹⁹ establecieron a partir de sus investigaciones categorías de escritos con distintas modalidades de reflexión, de menor a mayor profundidad:

- 1) descripciones no reflexivas: informan acerca de hechos o bibliografía.
- 2) reflexiones descriptivas: intentan proveer razones basadas con frecuencia sobre opiniones personales y experiencias previas más que sobre evidencias de la literatura o la investigación.
- 3) reflexión dialógica: es una forma de discurso deliberativo con uno mismo, que explora posibles razones, establece relaciones con conocimientos previos, conocimientos producidos en investigaciones, fuentes bibliográficas.
- 4) reflexión crítica: da cuenta de las razones en la toma de decisiones considerando el contexto histórico, social y político. Incluye decisiones acerca de acciones futuras basadas sobre argumentos y razonamientos.

Fund¹⁰⁰ y otros, en base al modelo de Hatton y Smith adaptado identifican el **contenido** y el **modo** de la reflexión. En la dimensión del contenido trabajan sobre 3 componentes: 1) el **contenido disciplinar**; 2) el **contenido didáctico** 3) los **contenidos personales** en los que los docentes escriben sobre sí mismos como enseñantes.

⁹⁸ Op.cit pág 141

⁹⁹ Hatton y Smith, op cit.

¹⁰⁰ Fund, Court y Kramarski Op.cit

3.3 EL VALOR DE LAS NARRATIVAS

Hunter McEwan y Kieran Egan, consideran imprescindible aunar los aspectos cognitivos y afectivos para comprender cómo funciona el entendimiento humano. Señalan la coincidencia que encuentran entre la forma narrativa por un lado y el pensamiento y la práctica educativos, por otro.

McEwan¹⁰¹ en particular, retoma de los aportes de Ricoeur, la idea de que al contar historias no sólo se registra el surgimiento de las prácticas sino que éstas se alteran. Por lo tanto, “en la medida en que cuenta historias acerca de la enseñanza, la investigación sobre ella está inevitablemente orientada hacia la modificación de las maneras de pensar y actuar de los docentes, ya que contribuye a introducir cambios en los lenguajes que constituyen sus prácticas”. Su discurso es alentador en el sentido de que encuentra en la narración de historias acerca de la docencia, esperanzas de que al decir algo los docentes serán capaces de enseñar mejor. Esta línea de investigación tiene en la actualidad una fuerte incidencia en los programas de formación docente en servicio en los cuales se recurre por ejemplo a la narración escrita en forma de autobiografía profesional, de relato de lo acontecido en una clase o la identificación de dilemas relativos a la práctica docente. Al “poner en palabras” ideas, pensamientos, preguntas en un marco compartido con otros colegas es posible aumentar el nivel de conciencia acerca de la enseñanza.

A este respecto y continuando con el recorte que venimos rastreando en las investigaciones, el uso de la autobiografía es un dispositivo acorde con el enfoque clínico en la medida en que es el docente como individuo al que se pone en el centro de la escena. Escribir desde esta perspectiva introduce la posibilidad de iniciar un proceso de “retorno reflexivo sobre uno mismo”, como señala Filloux¹⁰² ya que cuando un formador realiza una meditación interior, sobre sus motivaciones, deseos, angustias, la manera en que se vincula con otros, cómo influye el prójimo en uno, hace un trabajo sobre sí mismo que lo constituye en una persona real. Desde este enfoque el narrar está vinculado con una aproximación introspectiva del docente donde se entrecruzan su

¹⁰¹ McEwan, H (1997): Op cit. Pág 256

¹⁰² Filloux, J (1996): Op. cit

historia personal y su desarrollo profesional, anclados en un tiempo y espacio determinados.

3.4 Los dispositivos de formación docente

El aprendizaje en los procesos de formación requiere la acción y la reflexión con otros. Así se ponen en juego aspectos de la propia personalidad, aspectos probablemente no conscientes de la propia actuación, en un espacio público. Este espacio debe ofrecer por lo tanto, ciertas garantías de seguridad psicológica, que permitan exponerse con bajo riesgo. En este sentido, incluimos la noción de dispositivo, que, de acuerdo con el planteo de Souto¹⁰³ es "aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para..." atravesado por diversas dimensiones. Tenemos claro que no se abordarán acá todas ellas, pero sí sostenemos el propósito de su uso en términos de la formación de docentes. Algunas características del dispositivo que conservaremos en este trabajo son:

-*"El dispositivo es un revelador"* de significados implícitos y explícitos, de aquello que proviene de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo social, de conflictos, de órdenes y desórdenes, de incertidumbres, de modos de relación entre los sujetos, de relaciones con el saber, de vínculos con el conocimiento, de representaciones conscientes e imaginarias individuales y compartidas en la vida de grupo y de una escuela.

-*"El dispositivo es un organizador técnico"* que organiza las condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación.

-*"El dispositivo es un provocador"* de relaciones interpersonales, de conocimientos, de reflexiones, de toma de conciencia".

- *es un provocador* de transformaciones, de relaciones interpersonales, de conocimiento, de pensamientos, de reflexiones, de lo imaginario y de la circulación fantasmática a nivel individual, de procesos dialécticos donde se

¹⁰³ Souto, M (1999): op cit

recupere el sentido de los opuestos no para resolverlos necesariamente, sino para sostenerlos en sus contradicciones, de toma de conciencia”.

Para algunas teorías, el dispositivo hace referencia sólo a procedimientos más bien algorítmicos o heurísticos centrados en los aspectos técnicos sin incluir otras dimensiones. Aquí, por el contrario, se lo define atravesado por diversas dimensiones, teniendo en claro que en este trabajo no se abordarán todas ellas. Sí se sostiene, sin embargo, el propósito de su uso en términos de la formación de docentes.

Un dispositivo de formación tiene por objeto generar situaciones experimentales para que los sujetos se modifiquen a través de la interacción, adquiriendo conductas que les permitan adaptarse activamente a situaciones cambiantes, apropiarse de saberes nuevos sobre la realidad externa, sobre los otros y sobre sí mismos. El intercambio y la confrontación entre pares ocupan un lugar importante.

Se trata de trabajar sobre la comprensión de qué y por qué traduce cada uno su historia personal en su historia profesional, cómo incide lo familiar en la elección y el ejercicio de la profesión, qué de la historia favorece u obstaculiza el desempeño profesional.

Algunos dispositivos que se proponen desde el enfoque clínico, con el sentido de construir, como plantea Perrenoud, culturas reflexivas en las instituciones educativas, son:

- Modalidades de formación sobre la base de un currículo pero en el cual

la pregunta y la duda se instalan como modos de reflexión en la relación con el saber.

- Un modelo basado sobre el análisis y la reflexión en torno de situaciones problema.

- Modelos de trabajo en talleres, seminarios, grupos de reflexión en los cuales se analizan las propias prácticas, a partir del material que traen los propios docentes.

Uno de los dispositivos de reflexión en la formación de docentes, sobre los cuales se han llevado a cabo variadas investigaciones en los últimos años es el portafolios docente.

Como hemos visto, siguiendo resultados de las investigaciones de Fund¹⁰⁴ y otros, quienes utilizan dos dimensiones de análisis, una es el **contenido** de la reflexión y otro es el **modo** de la reflexión. En la dimensión del contenido trabajan sobre 3 componentes: 1) el **contenido disciplinar**, se refieren al qué de lo que enseñan; 2) el **contenido didáctico**, se refieren al cómo, al uso de estrategias y 3) **los contenidos personales** en los que los docentes escriben sobre sí mismos como enseñantes.

En la dimensión de la forma en la escritura utilizan el modelo de Hatton y Smith adaptado y consideran: a) la **descripción** que si bien no demuestra un nivel alto de reflexión, el identificarla permite evaluar a posteriori si hubo cambios en la reflexión. Las ideas aquí aparecen sueltas, no coordinadas; b) **opinión personal** que conecta las experiencias anteriores con las dudas, las afirmaciones más que con la literatura; c) **reflexión dialogada**, asociaciones explícitas o implícitas conectadas con conocimientos previos o literatura, es un diálogo con uno mismo acerca de las posibles razones de sus acciones y d) **conexiones críticas** que implican deliberaciones, visiones amplias, opiniones alternativas y críticas extraídas de las fuentes bibliográficas. Es un nivel alto de reflexión que incluye decisiones acerca de las acciones futuras.

3.5 El análisis del discurso

Luego de un primer análisis del material recogido, revisando el mismo con una experta en el campo de la formación de formadores, sugirió, que dado que los textos escritos por los docentes eran breves pero su construcción, las palabras elegidas ameritaban algún tipo de análisis lingüístico, abordar bibliografía sobre análisis del discurso y luego volver a analizar los textos escritos por los docentes.

El análisis del discurso surge dentro del marco teórico que analiza la enseñanza como un proceso lingüístico en el que confluyen varias disciplinas.

¹⁰⁴ Fund, Court y Kramarski (2002): Op. cit.

Narrar una historia siempre implica asumir una perspectiva que otorgue sentido a los hechos. La narración apela a la participación activa del sujeto que la escribe.

El narrador es una voz que da forma al mundo del relato: decide el tiempo del relato, es decir el orden en que narra los hechos, su frecuencia y velocidad,; qué revelar y qué ocultar de cada personaje; qué elementos del espacio se precisarán. Puede dejar marcas en el texto o no dejar ninguna, puede evaluar, reflexionar sobre el mundo narrado. Puede, también, participar de él como personaje de los hechos que narra.

La narración tiene su propia temporalidad que es el tiempo de la narración, o sea el momento en el que se inscribe el discurso del narrador y puede ser:

- * ulterior: como en la mayoría de los casos dado que los hechos siempre anteceden al relato.
- * simultáneo, si el narrador simula narrar en tiempo presente a medida en que acaecen los hechos.
- * anterior (en futuro) si se anticipan los hechos.

Existen muchas definiciones sobre este tópico pero consideraremos los aportes de Calsamiglia y Tuson ¹⁰⁵quienes lo explican como “una práctica social, una forma de acción entre las personas, que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito”. Lo caracterizan como un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas los ámbitos de la vida social en las que el uso de la palabra forma parte de las actividades que en ellas se desarrollan.

Algunas disciplinas que están implicadas en el análisis del discurso son:

1. la lingüística textual con Teun Van Dijk como su exponente. Se aplica a todo tipo de textos, conversaciones cotidianas y terapéuticas, artículos de la prensa, narraciones, novelas; poesías, textos publicitarios, discursos,

¹⁰⁵ Calsamiglia y Tuson (1999): *Las cosas del decir*. Ariel. Buenos Aires. Pág 15.

instrucciones de uso, libros de texto, inscripciones, títulos, textos jurídicos, reglamentos, etc.' desde una perspectiva interdisciplinaria (Van Dijk, 1983).

2. La teoría de la enunciación: recoge de Bajtin su concepción dialógica y heteroglosica del lenguaje y se ocupa de la construcción del sujeto discursivo, la inscripción del sujeto en sus enunciados, la modalización y la polifonía. Su contribución ha sido la delimitación del modo como el uso de determinados elementos de la lengua expresan el grado de implicación de enunciador y enunciatario y la orientación argumentativa que adquieren los enunciados al conectarse entre sí en la secuencia discursiva.

Desde el punto de vista de la enunciación, el sujeto de la enunciación no solo produce su discurso, sino que además incorpora las voces de otros enunciadores. El concepto de polifonía supone interacción de voces dentro de una secuencia discursiva, la orientación hacia el otro, que aparece con mayor o menor grado de explicitación en el texto.

A partir de Benveniste¹⁰⁶, el concepto de sujeto productor del discurso se une a la observación de su presencia en su propio discurso. En consecuencia, asumimos aquí que el discurso es, el lugar de construcción de su sujeto. A través del discurso el sujeto construye el mundo como objeto y se construye a sí mismo.

La investigadora argentina Marta Souto¹⁰⁷ y su equipo, combinando los aportes del Análisis de Contenido y del Análisis del Discurso, construyeron categorías, sobre la base de las ya existentes, para su investigación considerando:

1- Sujeto enunciador: hace referencia a la inclusión explícita o implícita de la persona que realiza el análisis.

2-Sujeto enunciado que da cuenta de quién se habla

3-Valoraciones: aquellos juicios o apreciaciones que los docentes hacen sobre sí mismos, los alumnos, la institución, al docencia, entre otros

¹⁰⁶ Benveniste, E (1974): *Problemas de la lingüística general 1 y 2*. Siglo XXI. México.

¹⁰⁷ Souto, M (1998): *La formación de docentes en el análisis multirreferencial de clases*. Parte 2.

Programa de Investigación "la clase escolar" con sede en Instituto de Investigaciones en Ciencias de la educación, de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

4- Autocuestionamiento/Nivel de conciencia: se refiere a aquello que el sujeto enunciador identifica o reconoce de manera explícita acerca de su rol, su desempeño, sus dudas,

5- Uso de teorías para acrecentar o evitar la reflexión: Si los sujetos utilizan fuentes de conocimientos para ampliar y profundizar la reflexión o para evitarla,

A este listado hemos agregado:

6-Enunciado de un problema identificado como tal por el enunciador.

4. ACERCA DE LA CONSTRUCCION DEL PROCESO DE LA INVESTIGACION

El desafío de esta investigación, desde el punto de vista epistemológico y metodológico, radica en el hecho de que se tratará de una sistematización acerca del tipo y modos de reflexión de los docentes universitarios en servicio, tema sobre el cual existe un vacío en lo que se refiere específicamente a docentes universitarios en servicio sin formación pedagógica.

El objeto que nos interesó focalizar son los modos, tipos y contenidos de la reflexión acerca de las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios en servicio, a partir de un dispositivo utilizado en el marco de un programa de formación de docentes.

4.1 Estrategia general o tipo de diseño

Se trata de una investigación de tipo cualitativo, centrada fuertemente en el análisis de las reflexiones docentes sobre sus prácticas a través de un dispositivo de trabajo dentro de un programa de formación docente. El fenómeno a analizar es complejo y no puede ser abordado a través de mediciones o verificaciones causa-efecto. Se trata de descubrir y analizar procesos.

Según plantean diferentes investigadores como Sirvent¹⁰⁸ y Gallart¹⁰⁹, entre otras, las características de los estudios cualitativos son los siguientes:

- a) están focalizados, centrados sólo en uno o en unos pocos aspectos
- b) son interpretativos, profundos en sus análisis, indagadores de significados, atraviesan la superficie
- c) utilizan múltiples evidencias para dar cuenta de la coherencia
- d) su interés radica en la descripción de los hechos para su comprensión individual, grupal, en un contexto determinado.
- e) admiten más de una perspectiva para la comprensión e interpretación

¹⁰⁸ Sirvent, M (1999): Notas del seminario de tesis. UBA.

¹⁰⁹ Gallart, M (1992): La integración de métodos y la metodología cualitativa en Forni y otros: Métodos cualitativos. La práctica de la investigación. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

f) no se proponen lograr generalizaciones

Esta perspectiva se considera pertinente para interpretar los datos recogidos en el trabajo de campo.

La investigación se lleva a cabo dentro de los enfoques que intentan observar, comprender, confrontar práctica con teoría, efectuar asociaciones, formular preguntas no previstas y generar nuevas teorías.

De acuerdo con Sirvent, toda investigación implica el análisis del material empírico, el uso de un diseño metodológico explícito desde el comienzo que permita establecer relaciones entre datos, problemas y marcos de referencia y conclusiones que contribuyan al conocimiento. Al mismo tiempo, Gallart señala que la investigación cualitativa implica un ir y venir entre la teoría y los datos por lo que no se puede pautar un diseño a priori pero sí plantear un interrogante específico que marque el rumbo a seguir.

Asumir una lógica cualitativa implica un recorrido por conceptos generales y preguntas amplias para orientar la focalización del objeto y del problema para definir la recolección de datos y a su vez volver a la teoría, en un ir y venir espiralado y continuo.

En definitiva, los fundamentos del abordaje elegido se sintetizan como sigue:

a.- Carácter Exploratorio: En la medida en que esta investigación acompaña las experiencias preliminares en la aplicación de un dispositivo que aún no se halla sistematizado, se otorgará una especial relevancia al intento de comprender y generar categorías de análisis del tipo de reflexión de los docentes. En este sentido, puede adjudicársele a este estudio un carácter exploratorio importante.

b.- Cualidad Intensiva: derivada de las razones expuestas en párrafos anteriores, fue menester que la experiencia de análisis de los reflexiones se pueda dar, en principio en pocos casos y no de manera extensiva (gran cantidad de casos). Esto, por una razón de factibilidad, permitió una indagación con mayor profundidad de las dimensiones principales implicadas en el objeto

de estudio, lo que lo constituye en otro fundamento de la decisión tomada con el diseño con un gran peso en lo cualitativo.

4.2 Universo y unidades de análisis

El universo lo constituyeron los docentes universitarios de las Facultades de Diseño y Comunicación de una universidad privada, graduados de las siguientes carreras universitarias: diseño gráfico, diseño de interiores, diseño de indumentaria, relaciones públicas, comunicación, y carreras terciarias como imagen y sonido y fotografía que participan de un programa de formación docente.

Los casos seleccionados fueron los 20 docentes que enseñan en el nivel universitario y que participan de un programa de formación de docentes en servicio de la Facultad de Diseño y Comunicación. Los docentes tienen entre 5 y 10 años de antigüedad en la docencia. Ninguno tiene título docente. Sólo 2 participaron en otra institución en algún curso breve sobre Didáctica. Del total, el 60 % son mujeres y el 40 % varones, con la siguiente distribución de acuerdo con su nivel de escolaridad alcanzado y el área disciplinar en la desempeñan la docencia.

Cuadro 1

Área disciplinar en la que ejerce la docencia	Cantidad docentes	Nivel de escolaridad alcanzado
Diseño gráfico	6	2 con títulos universitarios de grado 4 con títulos terciarios
Fotografía	2	2 con títulos terciarios
Cine y televisión	2	1 con título terciario 1 con título secundario y reconocimiento de trayectoria
Diseño de indumentaria	2	1 con título universitario de grado 1 con título terciario
Diseño de interiores	2	1 con título universitario de grado 1 con título terciario
Comunicación	4	3 con títulos universitarios de grado 1 con título terciario (periodista)
Relaciones Públicas	2	2 con títulos universitarios de grado

Fuente: elaboración personal

En esta investigación el número de casos estudiados no tenía como intencionalidad la generalización sino la comprensión de cuestiones vinculadas con la reflexión de la propia práctica en la formación docente.

4.3 Instrumentos de recolección de datos

Las fuentes primarias que se utilizaron fueron las producciones escritas de los docentes y las entrevistas y como fuentes secundarias, las investigaciones y bibliografía pertinentes.

Las producciones escritas de los docentes poseen ciertas ventajas identificadas como que el proceso de la escritura es activo, personal, es un testimonio directo y refiere a múltiples representaciones y a su vez tiene algunas limitaciones tales como que los textos sean "escritos" para la docente del curso, un "deber ser" más artificial que natural, la falta de práctica de procesos reflexivos sobre la docencia o el ocultamiento no necesariamente consciente de información, entre otras desventajas.

Para complementar el material escrito, se efectuaron entrevistas estructuradas, individuales voluntarias, con los docentes que escribieron sus textos.

4.4 Acerca del desarrollo de la investigación

Este recorrido de la empiria a la teoría fue realizado en varias oportunidades a lo largo del trabajo y supuso, por ende, un proceso de retroalimentación permanente entre la teoría y los fenómenos empíricos. Así es que nos encontramos con gran parte de la investigación en la que es especialmente significativo un juego en parte inductivo y en parte hipotético-deductivo. La inducción se encuentra fundamentalmente en el análisis de la información de los relatos de los docentes.

Luego, el trabajo en terreno que permitió contrastar permanentemente con los conceptos teóricos para promover un enriquecimiento de éstos y, en ese proceso, volver a las preguntas iniciales.

Como toda nueva experiencia necesitó, por un lado, ampliar su base empírica para tener la seguridad de que sustentaba la implementación en las distintas realidades para la que ha sido creada. Y por otro, requirió un proceso de conceptualización que no se redujo a la simple aplicación directa o por analogía de teorías o conceptos preexistentes pero sí al uso de categorías teóricas existentes para comprender e interpretar el material que emergió. Esta interpretación no se asumió como única, ni como una verdad absoluta sino como un posible análisis entre otras múltiples miradas. Esta lógica es también consistente con el objeto a estudiar ya que las reflexiones de los docentes no son visibles o asequibles y necesitan ser descritas, analizadas, interpretadas, cada una de ellas.

Se interpreta que forma parte del propio proceso de formación y de la actividad de investigación el replanteo de la forma de realización de un trabajo de tesis una vez recolectados los primeros datos y llevados a cabo los primeros estudios con ellos. Es un proceso espiralado dado que va de la teoría a la práctica y de la ella se vuelve hacia la teoría. Estas idas y vueltas prevén la incorporación de modificaciones en las preguntas, en el modo de abordar el dispositivo, permiten repreguntar e incluir nuevos instrumentos para recoger nueva información. Esto ocurrió en todo el proceso tanto en la recolección de información como en la búsqueda y análisis de teorías para comprender lo relevado y emprender nuevas búsquedas.

Un ejemplo de estos cambios durante este proceso de “ir y venir” de la empiria a la teoría y viceversa fue la modificación de las unidades de análisis de este proyecto ya que las “reuniones de dispositivo” planteadas inicialmente no han constituido la opción más acertada de delimitación conceptual y empírica. El dispositivo diseñado oportunamente permitió identificar algunas de sus desventajas relacionadas con el fuerte nivel de implicación de la investigadora, quien coordinaba las reuniones docentes de las cuales se obtendría el material para investigar y otras razones debidas al tipo de material producido por los propios docentes que por momentos hacía peligrar la propia tarea por intentar hacer prevalecer la investigación. En el análisis efectuado de los dispositivos la información fue obtenida a partir de la propia aplicación del dispositivo y la

grabación de las reuniones con los docentes. La estructura del dispositivo era la siguiente: los docentes de la universidad conocen la existencia de un área de asesoramiento pedagógico a la cual podían recurrir a través de la solicitud de una reunión. A partir de la demanda que habitualmente se proponía resolver un problema con los estudiantes, las estrategias de enseñanza o la evaluación, entre otros, la coordinación del área educativa buscaba información acerca de quiénes eran los docentes, su antigüedad en la universidad y en la docencia, la materia que enseñaban y su ubicación en el currículo de la carrera. Luego se acordaba una primera reunión en la que se explicaba el tipo de dispositivo sobre el cual se desarrollaría el trabajo. De modo sintético, se explican las etapas del trabajo

Etapa 1: Construcción del contrato

En el contrato el formador pone saberes a disposición de los docentes y ellos contribuyen reflexionando. Se trata en esta etapa de que tomen distancia del problema. Se debe establecer un vínculo de confianza.

Etapa 2: Inmersión en el problema

Se trata de comprender cuál es el problema. Cabe aquí la pregunta acerca de cómo intervenir en esta etapa.

Etapa 3: Ampliando horizontes

Se recurre a recursos externos, a intentos de articular teoría y práctica. Se intenta reenmarcar el problema y tal vez ir a un problema más amplio y comenzar a pensar alternativas para su resolución

Etapa 4: Revisión del contrato: análisis de su cumplimiento.

Análisis acerca de si hubo o no cambio en la reflexión. Por ejemplo, si hubo mayor capacidad para analizar, si se usó vocabulario técnico, si las comprensiones del problema son más amplias, entre otros.

No sólo la implicación de la investigadora hacía difícil la tarea sino la confusión que se producía entre los requerimientos de los docentes, las respuestas que la universidad le ofrecía a sus docentes desde este espacio y los objetivos de la investigación.

A partir del análisis efectuado se decidió acotar aún más el objeto de estudio y redefinir el planteo metodológico, lo cual llevó a una delimitación aún mayor de las nuevas unidades de análisis: las reflexiones de los docentes participantes de un programa de formación pedagógica dentro de la universidad ya que el enfoque de esta formación privilegia el desarrollo profesional del docente, el uso de dispositivos como los portafolios, diarios de clase que incluyen el recorrido por las autobiografías y el análisis de la propia práctica docente.

4.5 El trabajo de campo

El material recogido pertenece a los docentes que cursan durante 2 años el Programa de Formación Pedagógica en una universidad privada de la capital federal y corresponde a la finalización del primer cuatrimestre en el que presentan como trabajo final, a solicitud de quienes están a cargo del dictado de las clases del curso, un portafolios de proceso cuyo eje central es la reflexión sobre sus prácticas docentes. Este trabajo se lleva a cabo en la materia Introducción a la Didáctica.

Cabe señalar que esta población de docentes no ha desarrollado una práctica reflexiva sobre su tarea docente. La docente a cargo del curso señala que a comienzos de año, frente a preguntas que ella formulaba invitando a los docentes a reflexionar sobre su propia práctica, las respuestas eran breves, describiendo en general el tema de clase, la cantidad de alumnos, la carrera y algo acerca de alguna estrategia de enseñanza. En un segundo momento incluyeron problemas cuyo origen adjudicaban a los alumnos como la falta de estudio, la apatía, los problemas de comprensión de textos, entre otros. A medida que fueron incrementando la práctica reflexiva en forma oral, comenzaron a utilizar un portafolios en el cual incluyeron distintos tipos de trabajos y textos escritos conteniendo reflexiones sobre sus prácticas docentes.

Se llevó a cabo una breve entrevista inicial con la docente a cargo del curso para conocer su propuesta pedagógica en lo referido a la formación de los docentes y el perfil de los alumnos-docentes. La profesora señala como un

objetivo en su programa “la reflexión de los docentes sobre su práctica” a través del portafolios como dispositivo de formación.

Del material disponible al comienzo del trabajo de recolección se decidió seleccionar el primer trabajo que los docentes escribieron y que formaría parte del portafolios y que nos permitía efectuar un primer análisis del punto de partida de un proceso de reflexión relacionado con una de nuestras preguntas iniciales: ¿Sobre qué aspectos de la práctica y en qué nivel de profundidad reflexionan los docentes, en un nivel inicial de un programa de formación pedagógica?

La pregunta seleccionada para recoger y analizar el material, fue planteada por la docente precisamente al inicio, del trabajo con el portafolios:

“Hasta ahora hemos trabajado en clase, en forma oral, reflexionando sobre sus prácticas docentes. En esta oportunidad les propongo que destinen un tiempo y escriban (en un máximo de 1 carilla) sus reflexiones sobre algún aspecto de sus prácticas docentes en el nivel superior” Al finalizar del texto escriban, con sus propias palabras, una definición de “reflexión”. Este material será incorporado a sus portafolios.

Las respuestas recogidas responden a la consigna dada por la docente del curso y no a una reflexión espontánea.

Posteriormente, se entrevistó individualmente a 10 docentes, seleccionados de manera aleatoria entre los que habían respondido a la invitación de ser entrevistados a estos efectos. En estos casos se grabaron las respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las modificaciones que considera más importantes en su manera de concebir sus prácticas docentes desde que ingresó al curso de formación docente?
2. ¿Puede explicar cuáles fueron los procesos por los cuales llegó a estas diferentes formas de concebir las prácticas docentes?

En este caso, la selección de las preguntas apuntó a indagar en torno del lugar de la reflexión docente en el análisis de las prácticas y acerca de la incidencia de la reflexión en algún cambio en sus prácticas.

4.6 El rol del investigador. El papel de la implicancia

Durante todo el proceso de investigación se han incorporado nuevos textos bibliográficos y de investigación, ajustando expresiones y usos de términos, revisando varias veces los escritos de los docentes para encontrar nuevos significados a partir de los aportes de la directora de tesis y de consultas con especialistas en el campo. La presentación de los avances de tesis en los Ateneos organizados desde la carrera de Formación de Formadores han posibilitado incorporar los aportes de los colegas y de docentes invitados para dar retroalimentación a los trabajos.

Un análisis que es necesario incluir en todo el proceso de trabajo es la implicación del investigador.

Marta Souto¹¹⁰ define la implicación como el conjunto de relaciones ya sean conscientes o no, que se establecen entre el investigador y los actores de la situación. Al entrelazarse construyen una nueva red que se entrecruza con la existente. "Desde un abordaje psicoanalítico se trata de relaciones transferenciales y contratransferenciales, de intercambios en el nivel imaginario, de procesos de identificación, de proyección, que se ponen en juego".

El análisis de la implicación es un trabajo que trata de volver sobre sí mismo, de hacer conscientes aspectos inconscientes.

Barbier plantea que el análisis de la implicación, puede hacerse en tres niveles:

- Psicoafectivo, en tanto se ponen en juego los fundamentos profundos de la personalidad;

¹¹⁰ Souto, M (2004): Op cit Pág 83.

- Histórico-existencial, que remite a los hábitos adquiridos, a los esquemas de pensamiento y de percepción ligados a la pertenencia de la clase social;
- Estructuro-funcional, que consiste en vincularse desde su trabajo profesional, su rol, su función, su remuneración, etc.

Los tres niveles interactúan constituyendo la implicación del sujeto.

Algunas cuestiones que dan cuenta de este proceso de implicación de la investigadora a través de preguntas o de preocupaciones tales como:

- a) Preocupación por el trabajo en soledad
- b) Cómo la obsesión por la rigurosidad metodológica, frenaba inicialmente la tarea de escritura,
- c) De dónde surgió la pregunta inicial? ¿Por qué me interesa? Por qué este es mi problema de investigación? ¿A quién le interesa el tema o las preguntas de la investigación?
- d) Por momentos, todo parece importante y por momento todo resulta obvio.
- e) Necesidad de volver a leer todo lo escrito en forma permanente y al mismo tiempo pasar períodos sin trabajar sobre ello.
- f) A veces me preguntaba: ¿dónde aparecía mi voz entre tantos autores, investigaciones y textos escritos de los docentes?

Dado que el dispositivo planteado en el anteproyecto de la tesis la implicación de la autora era muy profunda ya que coordinaba el dispositivo y luego de desgrabar las primeras reuniones del dispositivo, resultaba complejo separar el rol de investigadora del rol de coordinación del dispositivo y de la actividad en la propia universidad, si bien es cierto como plantea Souto que es imposible evitar la implicación del investigador y al mismo tiempo es necesaria para poder comprender más profundamente lo que se devela a través de los datos recogidos. El dispositivo inicial se constituía en un “corset” que restringía el trabajo de la investigadora.,

También Lidia Fernández¹¹¹ plantea acerca de la implicación que “la asepsia afectiva es una ilusión, una aspiración engañosa que ve en el compromiso emocional una amenaza contra la percepción de “la verdad”... La implicación afectiva, en sus dimensiones profesionales, políticas e infantiles y en su conexión con nuestra cosmovisión, nos proveerá de un material que en muchos casos no será el “registro” preconsciente de datos no captados en los niveles conscientes de nuestra percepción”.

El cambio de metodología permitió analizar de manera continua las formas y consecuencias de la implicación como investigadora y profesional en la relación con las unidades de análisis seleccionadas, los datos que fueron surgiendo y por sobre todos los aspectos, las pautas de interpretación que han sido formuladas paso a paso.

¹¹¹ Fernández, L (1998): *El análisis de lo institucional en la escuela*. Paidós. Buenos Aires. Pág 33.

5-ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS

5.1 Encuadre

Analizaremos aquí el material recogido de 20 docentes que enseñan en el nivel universitario y que participaron de un programa de Formación de docentes en servicio de la Facultad de Diseño y Comunicación de una universidad privada durante el año 2004.

Los docentes tienen entre 5 y 10 años de antigüedad en la docencia. Ninguno tiene título docente. Sólo 2 participaron en otra institución en algún curso breve sobre Didáctica. Del total el 60 % son mujeres y el 40 % varones. (Para precisar el perfil, véase Cuadro N 1, pág 74).

Los docentes cursaron durante 2 años el Programa de Formación y el material recogido pertenece a la finalización del primer cuatrimestre en el que presentan como trabajo final, a solicitud de quienes están a cargo del dictado de las clases del curso, un portafolios de proceso cuyo eje central es la reflexión sobre sus prácticas docentes. Este trabajo se lleva a cabo en la materia Introducción a la Didáctica.

Cabe señalar que esta población de docentes no ha desarrollado previamente una práctica reflexiva sobre su tarea docente. La formadora a cargo del curso señaló que a comienzos del curso, ante preguntas que ella formulaba invitando a los docentes a reflexionar sobre su propia práctica, las respuestas eran muy breves, describiendo en general el tema de clase, la cantidad de alumnos, la carrera y algo acerca de alguna estrategia de enseñanza. En una segunda etapa del curso incluyeron en las reflexiones, además de las descripciones, problemas que adjudicaban a los alumnos como la falta de estudio, la apatía, la falta de comprensión de textos, entre otros. A medida que fueron desarrollando una práctica reflexiva más sistemática en forma oral, comenzaron a utilizar un portafolios en el cual incluyeron distintos tipos de trabajos y textos escritos conteniendo reflexiones sobre sus prácticas docentes.

Los textos recogidos para esta investigación fueron escritos por los docentes y pertenecen a sus portafolios. Responden a una consigna dada por la docente del curso y no a una reflexión espontánea.

La selección de estas unidades de análisis se conformó a partir del acceso a los trabajos finales de los docentes participantes en el curso, que se entregaron en los meses de julio y diciembre de 2004. En el portafolios los docentes incluyeron distintos tipos de trabajos de reflexión sobre su propia práctica como por ejemplo, relatos autobiográficos, relatos de clases, análisis de bibliografía y su vinculación con aspectos de la práctica, planificaciones de clases con su correspondiente análisis y trabajos producidos por sus alumnos.

La pregunta seleccionada para recoger y analizar el material, fue la que planteó la formadora al inicio, precisamente, del trabajo con el portafolios:

“Hasta ahora hemos trabajado en clase, en forma oral, reflexionando sobre sus prácticas docentes. En esta oportunidad les propongo que destinen un tiempo y escriban (en un máximo de 1 carilla) sus reflexiones sobre algún aspecto de sus prácticas docentes en el nivel superior” Al finalizar del texto escriban, con sus propias palabras, una definición de “reflexión”. Este material será incorporado a sus portafolios, además de analizarlos en clase.

Hemos recogido material escrito entendiendo que a través de éste y aunque no constituya la única evidencia, los docentes expresan su comprensión, sus ideas, creencias, supuestos, sentimientos, dudas, acerca de sus experiencias, de sus clases, de su identidad y desarrollo profesional. También somos conscientes de que en tanto el proceso de reflexión es opaco a la investigación, en el sentido de que lo que los docentes dicen o escriben, no podemos saber si se corresponde exactamente con lo que denominamos reflexión y sólo tenemos alguna evidencia escrita de lo que los docentes interpretan acerca de la reflexión.

Perrenoud¹¹² plantea que “la acción es breve, fugitiva, nace, se desarrolla y concluye y sólo quedan rastros en su memoria o en la de otros, o en el contexto”. Esto significa que lo que se recuerda es una reconstrucción, que no es igual a la realidad, que es una parte de ella y una manera de interpretarla.

¹¹² Op cit, Pag 141.

5.2 Acerca del tiempo sobre el cual se reflexiona

Las narraciones recogidas son analizadas para extraer ideas centrales y revelar los diferentes tópicos que abordan y los niveles de reflexión que alcanzan.

Considerando los aportes de Van Manen acerca de la variable tiempo, se identifican tres tipos de reflexiones relacionadas con el tiempo al que se hace referencia en el relato del docente: 1) la reflexión *retrospectiva*, basada sobre acciones pasadas, 2) la reflexión *anticipatoria* basada sobre acciones futuras y 3) la reflexión *contemporánea*, sobre la acción, actual. Al analizar los textos de los 20 docentes, vemos que 8 escriben sobre acciones pasadas, 10 sobre acciones contemporáneas y dos sobre acciones anticipatorias. En el siguiente cuadro observamos, para una primera lectura amplia, la frecuencia de uso de la variable tiempo en las narraciones de los docentes:

Cuadro N 2: Frecuencia de uso de la variable tiempo

	Cantidad de narraciones	Docentes
Reflexión retrospectiva	8	1-2-4-9-10-12-19-20
Reflexión contemporánea	10	3-6-7-11-13-14-15-16-17-18
Reflexión anticipatorio	2	5-8

Fuente: elaboración propia

A pesar de que en la consigna dada por la formadora no hay ninguna especificación acerca del tiempo sobre el cual habrían de reflexionar, la mayoría de los relatos son reflexiones que reflejan preocupaciones actuales acerca de la docencia y otras sobre reconstrucciones de algo que sucedió años atrás. En algunos casos, las historias se remontan a los comienzos del ejercicio de la docencia y en otros, a sus historias como alumnos o acerca de los docentes que tuvieron. En todos estos casos, reiteramos, se trata de historias ocurridas años atrás.

Si nos apoyamos en la definición de Van Manen acerca de la reflexión en tanto acción deliberativa, que se trata de tomar decisiones acerca de

alternativas de actuación, podríamos suponer que los docentes revisan hacia atrás a través de un ejercicio deliberativo para luego pensar en alternativas de mejora, superadoras, de continuidad sobre sus acciones. Podemos apreciar, por ejemplo, en el texto del docente 4 quien primero indaga en su historia como docente y a partir de allí encuentra una manera de mejorar algo de su desarrollo profesional cuando plantea que para reducir su incertidumbre acerca de cómo enseñar recurre a un docente experimentado para consultarlo. *“Recuerdo que al principio todo fue un signo de preguntas. Estaba llena de dudas respecto a casi todo. No tengo formación docente pero creo que usé el sentido común y algunas imágenes incorporadas acerca de cómo debería transcurrir una clase y cuál debería ser el rol docente. Una de las maneras que encontré para reducir mi incertidumbre sobre el dictado de la materia fue contactarme con una profesora que ya había dictado esa materia y llevaba varios años en la universidad. Me reuní con ella, le pregunté miles de cosas y me ofreció si quería observar algunas de sus clases y allí fui”*.

En el resto de los relatos retrospectivos, los docentes reflexionan revisando el pasado pero sin explicitar decisiones sobre acciones presentes o futuras.

Dos relatos son anticipatorios, aludiendo a preocupaciones futuras en el ejercicio de la docencia, como por ejemplo, el docente 5 cuando escribe *“...y me pregunto cómo evitar la mecanización de la enseñanza o lo que es peor, que se transforme en un mecanismo de rutina”*.

5.3 Acerca del contenido de las reflexiones

Schön plantea que cuando los profesionales reflexionan sobre su práctica lo hacen sobre diferentes objetos y situaciones que incluyen estrategias, supuestos o teorías implícitas, sentimientos que les despierta una situación, acciones que han desarrollado, maneras de entender o resolver un problema, o sobre su lugar dentro un contexto institucional, entre otros.

Los contenidos acerca de los cuales los docentes reflexionan son personales, tanto a modo de relatos anecdóticos como de explicitación consciente acerca de sus procesos, modos de hacer, de entender basados

sobre conocimientos previos, asociaciones y en algunos casos relaciones explícitas con los conceptos teóricos.

Las reflexiones de los docentes se corresponden con el modo en el que Fund ¹¹³ clasifica los contenidos: contenidos *disciplinares* que son los que se refieren a la disciplina de base del docente, los contenidos *didácticos* referidos al cómo enseñan, a las estrategias que utilizan y los referidos a los contenidos *personales*, agrupados en el trabajo de campo como supuestos, creencias, expectativas de los docentes.

Sin embargo, en este caso particular, en los textos recogidos hemos preferido identificar tres tipos de contenidos a los que se refieren los docentes cuando se les proponía reflexionar:

1. Su historia como alumno alumno/docente o acerca de sus docentes
2. Sus creencias, supuestos, expectativas acerca de la docencia
3. Aspectos de su profesión de base

La frecuencia que hallamos en cada tipo de contenido nos indica que la mayoría de los docentes reflexiona acerca de su historia como alumno o como docente o hace referencia a los docentes que por algún motivo, han impactado en su vida profesional.

Presentamos aquí un cuadro con la frecuencia de narraciones con relación a sus contenidos:

Cuadro N 3: Frecuencia de los contenidos

Contenido de la reflexión	Frecuencia	Docentes
a-Referencia a su historia como alumno/docente o acerca de sus docentes	11	2-4-9-10-12-13-14-16-18-19-20
b-Referencia a sus creencias, supuestos y expectativas acerca de la docencia	8	1-3-7-8-11-15-16-17
c-Referencia a su profesión de base	2	5-6

Fuente: elaboración propia

¹¹³ Fund, Court y Kramarski (2002): Op cit.

Como se puede observar es muy alto el número de docentes que hace referencia a su historia como alumno o como docente o acerca de quienes fueron sus docentes, luego observamos un número menor de docentes que escriben acerca de sus creencias, supuestos y expectativas y solo dos docentes hacen referencia a su profesión de base.

Nos referiremos ahora a cada uno de los contenidos identificados en las narraciones de los docentes:

a. Referencia a su historia como alumno/ docente o acerca de sus docentes

Se observan escritos que dan cuenta de “marcas” dejadas por sus propios docentes como el docente 9 en el cual los textos de Schön y Jackson, abordados en las clases, lo ayudan a conectarse con sus recuerdos de viejos docentes. *“Si al lado de la frase de Jackson relacionada con que muchos docentes dedican gran parte de su tiempo sólo a mostrar o contar escribo “El palomo mensajero”, por ejemplo, es porque recuerdo aquellas frías mañanas en las que en las clases de morfología la profesora nos mostraba en minúsculas fotocopias, la inserción de huesos, músculos y otras cositas que nos constituyen internamente, para copiarlas y armar con ellas, posteriormente, una carpeta que vale la pena resaltar, careció de utilidad alguna”.*

Varias de las reflexiones escritas recorren los inicios del ejercicio de la docencia, recuperando preguntas de aquel momento o preguntas actuales que son explicitadas a partir de lo que la evocación genera, como el docente 17 quien se pregunta acerca de cuestiones personales y también generales tales como si *“un docente nace o se hace”.*

El docente 13, evoca recuerdos de su historia como alumno: *“Me vienen a la memoria historias mías como alumno, por ejemplo cuántas veces me he encontrado con docentes, que en su afán de querer demostrar mayores conocimientos, se expresaban en términos de difícil comprensión”* y el docente 20 quien recupera a sus padres en el relato de su formación y práctica docente, *“Podría enumerar una serie de estudios y trabajos, por donde mi formación y ejercicio como docente, transcurrieron hasta hoy en día. Pero decidí afrontar la realidad y comenzar este relato desde las piedras fundacionales y originarias que motivaron mi profesión, a saber: mis padres “*

En las investigaciones acerca de las narrativas que hemos identificado en el apartado del estado del arte, específicamente en aquellas con propósitos autotestimoniales, Jesús de Miguel, por ejemplo nos advierte que la modalidad elegida por el relator de su vida es importante porque, según sea oral, escrita, pautada, espontánea, en autobiografías unitarias, parciales, focalizadas en ciertos temas, diarios con continuidades o interrupciones temporales, o ensayos de historias de vida con una intención objetiva, nos aporta una primera información acerca del autor. También señalan que es posible observar en las personas una tendencia natural a historizar sus vidas de modo cronológico, a reiterar y volver sobre experiencias que resultan importantes para la identidad del sujeto así como una tendencia a organizar los relatos de manera de explicar y justificar el presente, lo cual nos indica que reflexionar sobre la propia historia es un esfuerzo que puede ser generador de potenciales conflictos con nosotros mismos, en función de las expectativas e imaginarios posibles con los que vivimos el presente y adelantamos el futuro.

En este orden de ideas, Carretero y Atorresi¹¹⁴, (asentando una perspectiva teórica general que hacemos propia), señalan que “la modalidad narrativa también orienta emotivamente la comprensión de los sucesos. Se trata, por tanto, de un dispositivo de constitución de la subjetividad, en el que lo emotivo y lo cognitivo se interrelacionan”.

b. Referencia a sus creencias, supuestos, expectativas acerca de la docencia

Encontramos supuestos y creencias expresadas en los textos, por ejemplo, en el docente 3: *“el gusto va de la mano de la dificultad”*; en el docente 11: *“me baso en mis carencias para crear un método de enseñanza propio”*. Estos supuestos dan lugar a representaciones acerca de la docencia y en distintos trabajos de investigación se los utiliza como puntos de partida para iniciar un proceso de reflexión acerca de la docencia.

En los relatos se filtran expectativas y deseos relativos a sus propios docentes y a sus alumnos. En el relato del docente 2, *“siempre buscaba darles*

¹¹⁴ Carretero, M y Atorresi, A (2004):Op.cit. Pág.280.

algo más a las alumnas”; o el docente 16: *“dar a mis alumnos todo aquello que yo sentí como falencia en mi formación”*.

Desde la perspectiva del enfoque clínico, los trabajos de Enriquez dan cuenta de una suerte de galería de personajes del formador entre los que se destacan las ideas de un formador que completa, que da forma y que aparece en el texto del docente 2, citado en el párrafo anterior.

También encontramos que algunos docentes, como en el caso del docente 15 quien revisa algunos de sus supuestos a la luz de conceptos teóricos: *“...Será esta descripción un ideal del tallersimo? Será una manera de comprender la didáctica como lo sugiere Alicia Camilloni en su texto De herencias, deudas y legados...”?*

Davies¹¹⁵ se refiere a esta cuestión cuando plantea que los docentes examinan sus trabajos en términos de las teorías y que éstas ocupan algunas veces la voz del docente, evitando entrar en un “diálogo” entre los docentes y sus producciones, sus problemas, sus dudas. Davies señala que el problema es el uso que el docente hace de la teoría, que debería permitirle corroborar o comprender la experiencia y así establecer una relación entre la voz del docente y las voces de las teorías en lugar de utilizarla como la única voz, o la “verdadera” o considerar que es más valioso el conocimiento que producen los académicos de las universidades que los docentes.

c. Referencia a su profesión de base

La referencia a la profesión de base, entendida como aquella en la que el docente se formó en primera instancia y cuyos contenidos son los que enseña, puede constituir un componente propio de nuestra investigación, dadas las características de la población estudiada.

Algunos docentes reflexionan sobre contenidos de su profesión de base como en el caso del docente 5: *“Al principio, cuando comencé a reflexionar sobre mi propia práctica me remití inmediatamente al sistema científico de trabajo que emplean las Relaciones Públicas cuando tienen que elaborar un*

¹¹⁵ Davies, A (1998): Op. cit .

Plan Estratégico que es el IPCE: Investigación, Planeamiento, Comunicación y Evaluación” o el docente 6: *“Al pensar sobre mi propia docencia recordé a Paul Klee, que en su clase de “aprendizaje pictórico de la forma”, reflexionaba sistemática y extensamente sobre las experiencias y conocimientos que había acumulado en su producción pictórica hasta 1922. Síntesis y análisis eran dos partes esenciales del aprendizaje artístico y es un poco lo que estoy tratando de hacer al aprender sobre cuestiones de la docencia”.*

Como vimos, en todos los casos relevados, enseñan sin ninguna formación docente aunque algunos pocos recuperan elementos de su propia disciplina que les dan algún soporte al ejercicio de la docencia. Desde la perspectiva francófona, Barbier había hecho una distinción entre el mundo de la formación y el de la profesionalización describiendo el entrecruzamiento entre ambos tal como aparece en los relatos de los docentes 5 y 6.

Observamos también que en algunos textos escritos por los docentes se filtra un enfoque más tecnicista de la enseñanza, en una búsqueda de resolución de problemas, en un pasaje de la detección a la solución de situaciones como parte del texto del docente 5: *“al principio cuando comencé a reflexionar sobre mi propia práctica me remití inmediatamente al sistema científico de trabajo que emplean las Relaciones Públicas...me empecé a dar cuenta que encontraba un cierto orden...”.*

5.4 Acerca del nivel de las reflexiones

Para considerar los niveles de reflexión se presentan las categorías de Hatton y Smith que tienen puntos en común con los niveles de reflexión de las prácticas que plantea Ferry, ambos comienzan con un nivel descriptivo sin ninguna distancia de la práctica, continúan buscando razones, formulando preguntas, todavía en un nivel de respuestas a preguntas acerca de cómo hacer para ir avanzando en una comprensión más profunda de las acciones apoyándose en conceptos teóricos, investigaciones y no sólo opiniones personales.

Para el análisis de los escritos de los docentes consideraremos las denominaciones que utilizan Hatton y Smith para cada categoría entendiendo

que la denominación de cada una de ellas representa más claramente el nivel de reflexión encontrado en las narraciones. Hemos agregado un quinto nivel, que se desprende de la reflexión descriptiva pero toma la forma de discurso deliberativo, en el que el docente se formula preguntas a sí mismo, busca razones para entender o explicar alguna situación pero lo hace desde su opinión personal sin apelar a teorías o conceptos.

Observemos el cuadro de frecuencias que aquí presentamos:

Cuadro N 4: Frecuencias de docentes por niveles de reflexión

Nivel de reflexión	Cantidad de docentes	Docentes
Descripción no reflexiva: informan acerca de hechos o bibliografía	No se registra	No se registra
Reflexión descriptiva: intenta proveer razones basadas con frecuencia sobre opiniones personales, experiencias previas más que evidencias de la literatura o la investigación.	9	1-2-10-11-16-19-20
Reflexión en forma de discurso deliberativo: con uno mismo, explorando posibles razones pero que provee razones basadas sobre opiniones personales o experiencias previas	7	4-8-12-13-14-17-18
Reflexión dialógica: establece relaciones con conocimientos previos, conocimientos producidos en investigaciones, fuentes bibliográficas	6	3-5-6-7-9-15
Reflexión crítica: da cuenta de las razones en la toma de decisiones considerando el contexto histórico, social y político. Incluye decisiones acerca de acciones futuras basadas sobre argumentos y razonamientos	No se registra	

Fuente: Elaboración propia.

En el nivel de reflexión descriptiva encontramos un texto del docente 2: *“el régimen del colegio era manu militari y salvo un par de profesores que excedían lo que les pedía la currícula (sic) y miraban más al alumno como persona y descubrían sus talentos... ”* y un texto del docente 16:”, y también

tomó forma una idea que desde entonces va cobrando más y más fuerza: la de dar a mis alumnos todo aquello que yo sentí como falencia en mi formación..”. En ambos casos los relatos muestran opiniones personales y experiencias anteriores a partir de las cuales emiten juicios.

En el nivel de reflexión dialógica el docente 3 establece una relación entre su propia reflexión y sus conocimientos acerca de Borges: *“poniendo a Borges como uno de los paradigmas de la enseñanza...El procedimiento borgeano, es en sí mismo, un procedimiento...”* o el docente 5 cuando plantea: *“Al principio, cuando comencé a reflexionar sobre mi propia práctica me remití inmediatamente al sistema científico de trabajo que emplean las Relaciones Públicas...”*.

Al analizar cada uno de los textos de los docentes encontramos que algunos de ellos estarían ubicados en el nivel de la reflexión descriptiva pero con un componente deliberativo con ellos mismos, en el cual exploran posibles razones pero no establecen relaciones con investigaciones, teorías, autores sino con sus creencias u opiniones personales como el caso del docente 13: *“...Me aparece este recuerdo al empezar a pensar en cuál es el rol del docente y empiezo a entender lo importante que es transmitir los conocimientos de una manera entendible para los alumnos...Lo estaré haciendo bien? Me entienden mis alumnos?”* o el caso del docente 17 que se pregunta: *“¿Puedo yo tener capacidad docente sin saberlo y con la teoría perfeccionarme y poder funcionar mejor?”*. Es a partir de estos textos que decidimos agregar otro nivel, en forma provisoria, intentando distinciones más finas en las reflexiones de los docentes.

Efectuando un cruzamiento de los contenidos de la reflexión con el eje del tiempo, encontramos que varias de las narraciones están referidas a las historias de los narradores, ya sea en su carácter de alumnos o de docentes o tratan acerca de los docentes que tuvieron a lo largo de su escolaridad y se corresponden con el nivel retrospectivo y contemporáneo que hemos descrito a través de los aportes de Van Manen. Sólo en dos casos los docentes narran incluyendo la anticipación como elemento de reflexión.

CUADRO N 5: Relación entre el contenido de la reflexión y el eje temporal

	1-Referencia a su historia como alumno/docente o acerca de sus docentes	2-Referencia a sus creencias, supuestos y expectativas acerca de la docencia	3-Referencia a su profesión de base
Retrospectiva	2-4-9-10-12-19-20	1-	No se registra
Contemporánea	13-14-16-18	3-7-11-15-16-17	6
Anticipatorio	No se registra	8	5

Fuente: elaboración propia

Si cruzamos el contenido con el nivel de las reflexiones observamos una frecuencia mayor en los niveles de reflexión descriptiva, deliberativa y dialógica y ningún caso en los extremos, la descripción no reflexiva y la reflexión crítica.

CUADRO N 6: Relación entre el nivel y el contenido de la reflexión

	1-Referencia a su historia como alumno/docente o acerca de sus docentes	2-Referencia a sus creencias, supuestos y expectativas acerca de la docencia	Referencia a su profesión de base
Descripción no reflexiva	No se registra	No se registra	No se registra
Reflexión Descriptiva	2-10-16-19-20	1-11-16	
Reflexión deliberativa	4-12-13-14-18	8-14-17	
Reflexión dialógica	9	3-7-8-15	5-6-
Reflexión crítica	No se registra	No se registra	No se registra

Fuente: elaboración propia

Si cruzamos el contenido de la reflexión, su nivel y el tiempo de la narración observamos la siguiente frecuencia:

Cuadro N 7: Relación entre contenido, nivel y tiempo de la reflexión

Docentes	Contenido de la reflexión	Nivel de reflexión	Tiempo de la reflexión
2-10-19-20	Referencia a su historia como alumno/docente o acerca de sus docentes	Reflexión descriptiva	Retrospectiva
4-12-18	Referencia a su historia como alumno/docente o acerca de sus docentes	Reflexión en forma de discurso deliberativo	Retrospectiva
13-14-16	Referencia a su historia como alumno/docente o acerca de sus docentes	Reflexión en forma de discurso deliberativo	Contemporánea
9	Referencia a su historia como alumno/docente o acerca de sus docentes	Reflexión dialógica	Retrospectiva
1	Referencia a sus creencias, supuestos y expectativas acerca de la docencia	Reflexión descriptiva	Retrospectiva
11-16	Referencia a sus creencias, supuestos y expectativas acerca de la docencia	Reflexión descriptiva	Contemporánea
14-17	Referencia a sus creencias, supuestos y expectativas acerca de la docencia	Reflexión en forma de discurso deliberativo	Contemporánea
8	Referencia a sus creencias, supuestos y expectativas acerca de la docencia	Reflexión en forma de discurso deliberativo	Anticipatorio
3-7-15	Referencia a sus creencias, supuestos y expectativas acerca de la docencia	Reflexión dialógica	Contemporánea
6	Referencia a su profesión de base	Reflexión dialógica	Contemporánea
5	Referencia a su profesión de base	Reflexión dialógica	Anticipatorio

Fuente: elaboración propia

Un primer nivel de análisis del cruzamiento nos indica que varias de las reflexiones de los docentes cuyos contenidos se refieren a su historia como alumno o docente o acerca de sus propios docentes se ubican en los niveles de

reflexión descriptiva, de discurso deliberativo y dialógica y son, por lo tanto, todas retrospectivas.

En el cruce de las reflexiones referidas a sus creencias, supuestos y expectativas acerca de la docencia con la variable tiempo encontramos que en su mayoría son contemporáneas y en ningún caso retrospectiva y en coincidencia con el cruce anterior, los niveles de reflexión son descriptivos, deliberativos y en un solo caso dialógico. Prevalecen las opiniones personales y las experiencias anteriores para explicar o dar razones a las creencias y expectativas de los docentes.

Las reflexiones referidas a la profesión de base de los docentes, son dos, se corresponden con el nivel de reflexión dialógica y son contemporánea y anticipatorio respectivamente. En ambos casos los docentes se refieren a conocimientos previos de sus disciplinas de base que recuperan estableciendo relaciones con la formación docente.

Es notoria la escasa cantidad de docentes que se refieren a su profesión de base comparado con docentes de nivel medio que adscriben fuertemente a su disciplina de base de acuerdo con investigaciones desarrolladas por la Unión Europea.

5. 5 Acerca de las palabras de los docentes

En esta ida y vuelta entre la teoría y el material de campo recogido entendimos que no eran arbitrarias las palabras que cada docente utilizaba en sus narraciones por lo que, con sugerencias de consultores expertos en el campo de la formación de formadores, abordamos conceptos del análisis de contenido y del análisis del discurso que nos permitieron efectuar otra lectura de los textos de los docentes.

Presentamos inicialmente, desde una lógica transversal, un cuadro que muestra la frecuencia del tipo de enunciado efectuado por los docentes de acuerdo con las categorías que se enuncian:

CUADRO N 8: Frecuencia por categorías de análisis del discurso

Categorías	Frecuencia N=20
S-Sujeto que enuncia en primera persona	19
S1-Sujeto que enuncia en tercera persona singular	2
S2-Sujeto que enuncia en tercera persona plural	0
E-Sujeto enunciado, de quién habla? De sí mismo	6
E1-Sujeto enunciado, de quién habla? De otro docente	7
E2-Sujeto enunciado, de quién habla? De la clase/de los alumnos	6
U-Uso de valoraciones	13
A-Autocuestionamiento/Nivel de conciencia	12
P-Enunciado de un problema o dificultad	6
T1-Uso de teorías para acrecentar la reflexión	6
T2-Uso de teorías para evitar la reflexión	2

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Souto

Algunas conclusiones que relevamos del cuadro anterior nos indican que los docentes escriben, en su mayoría, en primera persona, aunque no todos hablan sobre sí mismos, sino de otros docentes y de sus propios alumnos. Muy pocos docentes hablan en tercera persona del singular y ninguno en tercera persona del plural.

También realizan valoraciones acerca de la escuela, los alumnos, otros docentes, los modos de enseñar, la formación docente y sus propios desarrollos profesionales y sus desempeños.

Además apelan a un nivel de conciencia, fundamentalmente, acerca de la falta de formación pedagógica y cómo esto se observa en la sus prácticas cotidianas. Esta observación está alineada con lo que los diferentes autores que hemos relevado afirman acerca de la meta del trabajo reflexivo. Se preguntan por qué, cómo, para qué de su tarea docente y al mismo tiempo que identifican problemas, se preguntan o intentan buscar soluciones a los mismos.

A continuación presentamos un análisis de cada uno de los textos de los docentes, siguiendo las categorías identificadas:

DOCENTE 1

“Una característica mía que sentí que no me jugaba a favor, fue mi apariencia de adolescente, ya sea por mi manera de vestir, (jeans y zapatillas) o por cómo me dirigía a los alumnos, a veces de modo irónico. Los alumnos a primera vista creían que se encontraban con un par de ellos, hasta que entendieron que era sólo mi forma de vestir y que yo era la autoridad de la clase. Me dí cuenta de que la manera en que les hablaba a veces no era la apropiada, lo tuve que modificar. Me dí cuenta porque al final de cada clase, como aprendí de uno de mis docentes de los cursos de formación, me preguntaba qué es lo que no estaba bien, por qué y comparaba lo que yo hacía con lo que ocurría en el curso que tomaba como alumna.

El docente enuncia en primera persona del singular su relato.

Comienza su recorrido describiendo sus características personales, luego trae la mirada de los alumnos, utiliza una valoración cuando se refiere a sí mismo como autoridad en la clase, declara un grado de conciencia, al darse cuenta, cuando se cuestiona sus prácticas y reconoce problemas. En su recorrido hace una referencia a uno de sus docentes del cual aprendió.

DOCENTE 2

“El régimen del colegio era “manu militari” y salvo un par de profesores que excedían lo que les pedía la currícula (sic) y miraban más al alumno como persona y descubrían sus talentos. ¿Cómo olvidar a la profesora Bosco? (de los demás apenas me acuerdo). Esta profesora era sumamente ejecutiva. Y a pesar de cierto aire autoritario, y que sus materias eran mecanografía y estenografía, ella sabía mirar más de lo que le mostrábamos. Y nos animaba-secretamente-a que siguiéramos nuestro propio camino, lo que más nos gustara.

En esa misma época pude apreciar cómo mi mamá preparaba sus clases. Siempre buscaba darles a sus alumnas algo más de lo que simplemente decía el programa de su materia, un valor agregado que les dejara huella. Me acuerdo cuando me pidió prestado un disco de Credence Clearwater Revival, para pasarle a las chicas del “San Francisco de Asís” para que ellas mismas hicieran conexión con algo que tenía que enseñar sobre la esclavitud en Estados Unidos.

Comienza su relato sin ponerse inicialmente como sujeto del enunciado y a lo largo del recorrido cambia a enunciar en primera persona del plural y luego en primera persona del singular.

Utiliza en forma reiterativa, valoraciones sobre la escuela, los docentes, su mamá. Hace una referencia a ella como docente.

DOCENTE 3

“Una manera de reflexionar sobre mis prácticas es usando el recurso del portafolios. Haciéndolo pude recorrer temas ya trabajados en otros momentos de mi formación, otros temas nuevos, conocer autores con sus respectivos pensamientos, problematizar el currículo, en fin, cuestiones que me han movilizado recordándome que me gusta ser “docente”. Todos sabemos que el gusto va de la mano de la dificultad. Y esa dificultad a superar después de 20 años de docencia, aviva el deseo de producir desde mi propia historia hacia otros universos que de la docencia me fueron comprometiendo, como quienes fueron mis maestros, poniendo a Borges como uno de los paradigmas de la enseñanza....El procedimiento borgeano, es en sí mismo, un procedimiento. Y más allá del gusto por su obra o ideología, me interesó (y creo que interesa) para este trabajo, rescatarlo como maestro, función que también lo hace trascender. Porque todos aquellos que gustamos de la literatura, no podemos negar que buscamos descifrar los enigmas de su escritura, tan claramente a la vista y sin embargo, inigualable. Ser enseñado, (su padre, la biblioteca), enseñar, (con su obra, además de haber sido un profesor convocante hasta en los bares), produce, según el término acuñado por Fentesmacher (sic) , “estudiantar”. Así, la trama del saber se teje entre quien recrea la literatura, sus procedimientos, el lector y lo que él haga con estos. Borges, un paradigma, maestro, me hace “estudiantar”.El portafolios me permitió recorrer 20 años en cuatro meses, confrontarme con mis dificultades y compartirlas con mis pares como por ejemplo, la dificultad para mantener una distancia óptima con los alumnos, oscilando entre “demasiado cerca y muy distante”.

Comienza su relato como sujeto enunciador en primera persona y en el recorrido va cambiando entre el enunciado en primera persona del plural y en primera del singular.

Utiliza valoraciones acerca de la escritura, de la docencia, del uso del portafolios.

Hace referencia a teorías más para evitar la reflexión personal que para acrecentarla.

DOCENTE 4

“Recuerdo que al principio todo fue un signo de preguntas. Estaba llena de dudas respecto a casi todo. No tengo formación docente pero creo que usé el sentido común y algunas imágenes incorporadas acerca de cómo debería transcurrir una clase y cuál debería ser el rol docente. Una de las maneras que encontré para reducir mi incertidumbre sobre el dictado de la materia fue contactarme con una profesora que ya había dictado esa materia y llevaba varios años en la universidad. Me reuní con ella, le pregunté miles de cosas y me ofreció si quería observar algunas de sus clases y allí fui”.

Comienza su relato como sujeto enunciador en primera persona y lo mantiene a lo largo de todo el recorrido.

Utiliza valoraciones acerca de la formación docente.

Hace referencia a su autoconocimiento, a su nivel de conciencia acerca de lo que no sabe, de lo que le falta.

Plantea un problema, una dificultad y enuncia una manera de resolución.

DOCENTE 5

"Al principio, cuando comencé a reflexionar sobre mi propia práctica me remití inmediatamente al sistema científico de trabajo que emplean las Relaciones Públicas cuando tienen que elaborar un Plan Estratégico que es el IPCE: Investigación, Planeamiento, Comunicación y Evaluación. Consistente con ello, me empecé a dar cuenta que encontraba un cierto orden, una sistematización de mis trabajos que formaban un desarrollo puntual y cronológico de mi proceso de aprendizaje y cómo se fueron dando los pasos para el cambio de mi propio paradigma como docente."...A través del portafolios empecé a pensar sobre mi nueva formación docente y me pregunto cómo evitar la mecanización de la enseñanza o lo que es peor, que se transforme en un mecanismo de rutina."...

Comienza su relato como sujeto enunciador en primera persona y lo mantiene a lo largo de todo el relato.

Hace referencia a su autoconocimiento, a su nivel de conciencia acerca de lo que no sabe, de lo que le falta. Identifica un problema a través del planteo de una pregunta.

DOCENTE 6

"Al pensar sobre mi propia docencia recordé a Paul Klee, que en su clase de "aprendizaje pictórico de la forma", reflexionaba sistemática y extensamente sobre las experiencias y conocimientos que había acumulado en su producción pictórica hasta 1922. Síntesis y análisis eran dos partes esenciales del aprendizaje artístico y es un poco lo que estoy tratando de hacer al aprender sobre cuestiones de la docencia. El propio Klee describía su clase como sigue: "Veo mi tarea aquí desde el principio, y a medida que pasó el tiempo la entiendo mejor: la transmisión de mi experiencia traducida en formas ideales (pintando y dibujando), experiencia que gira en torno a la construcción de lo unitario partiendo de la multiplicidad. Transmito esta experiencia en parte mediante análisis (o sea descompongo los cuadros en sus partes esenciales)".

Comienza su relato como sujeto enunciador en primera persona y en el recorrido cambia a un sujeto enunciador en tercera persona del singular y luego vuelve a la primera persona del singular.

Utiliza un sujeto enunciado al escribir sobre Paul Klee.

Hace referencia a teorías para acrecentar la reflexión al relacionar las ideas de Paul Klee con su práctica docente.

DOCENTE 7

“Una manera en que pienso mis prácticas docentes es al leer algunos textos que recibimos en el curso y me “encuentro” en ellos. Por ejemplo, al dar un curso electivo para los alumnos, sentí cierta identificación con fragmentos del texto de Jackson, (Prácticas de la enseñanza), en el cual habla de tres supuestos claves con los que reemplazan el conocimiento de sus estudiantes aquellos docentes que, por ejemplo, enseñan a través de los medios. Estos supuestos se habían desarrollado de modo ambivalente; en relación a la presunción de existencia de un público cuestionaba su potencial asistencia; me preguntaba insistentemente acerca de sus potenciales expectativas (directamente relacionadas con la presunción de ignorancia relativa a los temas a desarrollarse) y por último buscaba cierto anclaje en la presunción de identidad compartida al pretender suponer que, quienes se inscribieran voluntariamente a cursos de dichas características, debieran tener algún tipo de interés afín a los que a mi me llevaban a proponer la temática en cuestión”.

Comienza su relato como sujeto enunciador en primera persona y lo mantiene a lo largo de todo el relato.

Hace referencia a teorías para acrecentar la reflexión al relacionar las ideas de Jackson con su práctica docente.

Apela a un nivel de conciencia al proponerse pensar sus prácticas a partir de la lectura y el encuentro con los textos.

DOCENTE 8

“Debo reconocer que me he iniciado en la docencia desde mis capacidades técnicas, desconociendo absolutamente los modelos de enseñanza que he estado aprendiendo. En consecuencia mi método ha sido la prueba y el error. Analizando los modelos planteados en el texto de Joyce, descubrí que hay muchos modelos para enseñar que se han estudiado e investigado y que no tienen solo que ver con el estilo de cada persona. Me pregunto si a esta altura de mi ejercicio docente podré experimentar otros modelos y si me ayudarán a resolver algunas cuestiones de mis clases”.

Comienza su relato como sujeto enunciador en primera persona y lo mantiene a lo largo de todo el recorrido.

Utiliza valoraciones acerca de los modelos de enseñanza.

Hace referencia a su autoconocimiento, a su nivel de conciencia acerca de lo que no sabe, de lo que le falta.

Plantea una dificultad y enuncia una manera de resolución de la misma al identificar el ensayo y error como método para ir probando modelos de enseñanza.

Hace referencia a teorías, el caso del libro de Joyce y Weil para acrecentar su nivel de reflexión.

DOCENTE 9

"Al reflexionar sobre mi propia práctica vuelvo a revisar las anotaciones que hice cuando leí los textos de Jackson y Schön, merecedores de varias lecturas y los encuentro llenos de mamarrachitos y acotaciones. En algunos casos salen flechas con nombres de quienes alguna vez fueran mis docentes, casos en los cuales un nombre, un apodo o un apellido estructura toda una línea pedagógica, actitudinal y de pensamientos. Si al lado de la frase de Jackson relacionada con que muchos docentes dedican gran parte de su tiempo sólo a mostrar o contar escribo "El palomo mensajero", por ejemplo, es porque recuerdo aquellas frías mañanas en las que en las clases de morfología la profesora nos mostraba en minúsculas fotocopias, la inserción de huesos, músculos y otras cositas que nos constituyen internamente, para copiarlas y armar con ellas, posteriormente, una carpeta que vale la pena resaltar, careció de utilidad alguna...La profesora se limitó a mostrar; contar, lo que se dice contar, nunca nos contó nada..."

El docente enuncia en primera persona del singular su relato y al final utiliza la primera del plural. Al inicio del relato se refiere a sí mismo y luego a una docente que recuerda.

Utiliza valoraciones tanto de los autores de textos como de sus propios docentes.

Los textos contribuyen a acrecentar su reflexión.

DOCENTE 10

“Hacer un relato, un recorrido de la ruta seguida desde mi infancia, me permitió reencontrarme en cada recodo con distintas motivaciones que me han guiado hasta aquí. Lo que rescato como una evidencia positiva, a pesar de los errores cotidianos, las marchas y contramarchas, es que la capacidad especular para aprender de uno mismo, está vigente.

El docente enuncia su relato en primera persona del singular.

Utiliza valoraciones para referirse a su propio proceso de aprendizaje.

DOCENTE 11

A mi pesar, y por haberse dado así por cuestiones prácticas del momento, mi educación como docente se fue dando a través de la experiencia, por un método de prueba, error, intuición y sentido común. Me baso en las carencias para crear un *método* de enseñanza propio.

El docente enuncia su relato en primera persona del singular.

Utiliza valoraciones para referirse a su propio proceso de aprendizaje.

Apela a un nivel de conciencia acerca de su formación y de su modo de enseñar.

DOCENTE 12

Me viene a la memoria el tema del tiempo, cuando le enseñaba a mi hermana o ayudaba a mis compañeros era yo quien adoptaba de manera arbitraria unidades de tiempo (habitualmente relacionadas con mis deseos u horarios disponibles). En cambio cuando comencé la etapa de las Prácticas pedagógicas, existían unidades de tiempo predeterminadas por las instituciones, que definían no sólo cuál era la carga horaria destinada a la materia, sino también cómo era la distribución de esta carga. El acercamiento a esta normativa me obligó a empezar a considerar los contenidos pautados, instancia a la que no me había enfrentado con anterioridad. Supongo que mi hermana podrá lamentarse retroactivamente, de la falta de metodología que debe haber caracterizado mi labor pedagógica hace una veintena de años atrás o bien que no haya podido desarrollar criterios más coherentes para la selección de aquellos caprichosos contenidos.

El docente enuncia su relato en primera persona del singular. En el transcurrir de su relato habla de sí misma y “dialoga” con su hermana.

Usa valoraciones al referirse al uso que decidió hacer de las unidades de tiempo.

Apela a un nivel de conciencia acerca de su modo de encarar el trabajo con los contenidos.

DOCENTE 13

Me vienen a la memoria historias mías como alumno, por ejemplo cuántas veces me he encontrado con docentes, que en su afán de querer demostrar mayores conocimientos, se expresaban en términos de difícil comprensión. Me aparece este recuerdo al empezar a pensar en cuál es el rol del docente y empiezo a entender lo importante que es transmitir los conocimientos de una manera entendible para todos los alumnos...". Lo estaré haciendo bien? Me entienden mis alumnos?

El docente enuncia en primera persona del singular su relato. Además alude a sus docentes y a sus alumnos como sujetos alocutorios.

Utiliza valoraciones de sus propios docentes y de sí mismo.

Apela al autocuestionamiento acerca de cómo realiza su tarea y al nivel de comprensión de sus alumnos.

DOCENTE 14

Me di cuenta que tengo dos actitudes opuestas que funcionan como las dos caras de la misma moneda, cuando enseño. Cuando me permito la flexibilidad de dejarme llevar por mi escucha de los alumnos, integro muchas de las mejores actitudes que encuentro en mí. Por ejemplo integro la reflexión, las conexiones con otras áreas. Cuando de alguna manera me desprendo un poco de las exigencias de contenidos y tiempos, observo que los alumnos están muy motivados y apasionados por la tarea. Por otra parte cuando me apego mucho a la planificación, los contenidos y los tiempos, me pongo muy rígida, no escucho lo suficiente y pierdo energía y entusiasmo. Las dos actitudes creo son parte de lo mismo.

El docente enuncia en primera persona del singular su relato y alude a sí mismo como sujeto alocutorio.

Utiliza valoraciones de su propio desempeño docente.

Apela a un nivel de conciencia acerca de cómo realiza su tarea.

DOCENTE 15

Pareciera que la clase transcurre con una incesante actividad de meditación reflexiva, por parte del docente, acerca del procedimiento que emplea para enseñar, los contenidos, la reacción del grupo de alumnos y de cada uno en particular. Pareciera también, que cada alumno vivencia esa experiencia, con características tan particulares, que es imposible percibir el alcance de lo transmitido, sucede en la devolución que los alumnos hacen a través de sus tareas, en algunos casos, otros en la reflexión o en el diálogo. Describo una intención docente, sostenida en un estado particular, a la hora de transmitir, muy en contacto con su objeto de saber y muy plástico a la hora de transmitir, ser transmitido y retransmitir, como efecto de un vínculo siempre en construcción, docente-alumno. Será esta descripción un ideal del tallerismo? Será una manera de comprender la didáctica, como lo sugiere Alicia Camilloni, en su texto De herencias, deudas y legados, cuando precisa a la didáctica como una ciencia en construcción que debe precisar su propio campo de saber y procedimiento?

El docente enuncia su relato en tercera persona del singular, luego cambia a primera persona del singular.

Usa valoraciones al referirse a la clase del docente al cual alude.

Apela a un nivel de conciencia acerca de su modo de encarar el trabajo a través de la formulación de preguntas.

Utiliza las teorías para acrecentar su nivel de reflexión.

DOCENTE 16

Creo que la docencia me ha permitido volcar en el aula todo lo que mi vida profesional y educativa me habían dado a lo largo de los años y también tomó forma una idea que desde entonces va cobrando más y más fuerza: la de dar a mis alumnos todo aquello que yo sentí como falencia en mi formación, con la experiencia profesional que creo que tenían cuando yo las cursé. Trato de no olvidarme de que los chicos que están en las mesas frente a mí, son como yo y trato de volcar, además de mis conocimientos, mi pasión por el objeto de estudio.

El docente enuncia su relato en primera persona del singular. Los alumnos aparecen como sujetos alocutorios así como sus propios docentes.

Utiliza valoraciones para referirse a su rol como formador que "completa" al formado y a los docentes que lo formaron

DOCENTE 17

Algunas preguntas que me surgen, ¿un maestro nace o se hace o es un mix de ambas cosas? ¿Puedo yo tener capacidad docente sin saberlo y con la teoría poder perfeccionarme y funcionar mejor? ¿Es necesaria la teoría o debo actuar intuitivamente?

Comienza su relato como sujeto enunciador en primera persona y lo mantiene a lo largo de todo el recorrido.

Utiliza valoraciones acerca de sí mismo y acerca de la formación.

Hace referencia a su autoconocimiento, a su nivel de conciencia acerca de lo que no sabe, de su formación.

Plantea un problema vinculado al uso de la teoría.

DOCENTE 18

Decidí escribir sobre mi primera clase en la universidad y tuve que realizar una búsqueda minuciosa en mi memoria. Es asombrosa la memoria: selectiva, borrosa, arbitraria, realmente no encontré en mis archivos mentales el recuerdo nítido de la primera clase pero sí las sensaciones, los significados, el lugar y hasta algunos de los participantes. El miedo y el desafío son las dos palabras que caracterizan mi experiencia. Adrenalina pura estar enseñando a futuros periodistas, la "mirada" de esos jóvenes era lo que más asustaba, ¿sabré lo suficiente, aprenderán, sabré explicar, mi lenguaje será el adecuado? El susto y el desafío siguen allí en mis archivos de la memoria... ah! Me olvidaba: la alegría y la pasión también porque realmente amo enseñar. Creo que ese "sabré lo suficiente?" se refiere específicamente al área de las ciencias del lenguaje , pero también la vinculación con los contextos . Ya que las relaciones y conexiones entre los saberes es lo que más me interesa transmitir.

El docente enuncia su relato en primera persona del singular y lo mantiene a lo largo del relato. Los alumnos aparecen como sujetos alocutorios.

Usa valoraciones al referirse a la memoria y a su desempeño docente.

Apela a un nivel de conciencia acerca de su modo de encarar el trabajo con los alumnos, de sus sentimientos.

DOCENTE 19

El primer día estaba toda la cátedra presente, en un aula muy grande, donde se había convocado a todos los alumnos de las distintas carreras que la iban a cursar. Recuerdo que el titular de la materia y la adjunta presentaron la materia y a todos los docentes que la íbamos a dictar. Me sentí muy observada, más bien la sensación fue que había un montón de fotógrafos y que me estaban sacando fotografías/ radiografías en forma simultánea. Yo no era una niña, tenía 32 años, pero en esa época aparentaba bastante menos edad, y sentía que me miraban como esta chica nos va a dar clase?

Recuerdo haber intentado superar la falta de voluntad originaria de escucha, para tentarlos con el contenido de la materia, que implicaba comunicación, escucha, análisis de los procesos psíquicos, trabajo en grupo, y reflexión sobre los fenómenos de grupo, como proponía la Psicología Social. Ese día que volvía para mi casa, de Lomas de Zamora para la capital, en tren, pensé cómo pude tener tanta fuerza y presencia de ánimo, frente a un montón de caras que me querían comer. Que la fotografía original que me sacaron, donde aparentaba haber una chica joven sin experiencia, la iban a tener que modificar, que la apariencia realmente engañaba. Me di cuenta que tenía ductilidad para el manejo de grupos, y que esta había sido la experiencia de fuego.

La docente enuncia su relato en primera persona del singular. A lo largo del relato ella misma. otros docentes y los alumnos aparecen como sujetos alocutorios.

Usa valoraciones al referirse a cómo se sentía al ser observada, a su apariencia, a su modo de resolver las distintas situaciones.

Apela a un nivel de conciencia acerca de su modo de encarar el trabajo con los alumnos, de sus sentimientos, de sus fortalezas.

Enuncia un problema al referirse a la falta de escucha de los alumnos y a su intento por superarlo.

DOCENTE 20

Podría enumerar una serie de estudios y trabajos, por donde mi formación y ejercicio como docente, transcurrieron hasta hoy en día. Pero decidí afrontar la realidad y comenzar este relato desde las piedras fundacionales y originarias que motivaron mi profesión, a saber: mis padres....Esta primera idea la pensé a partir de la lectura del texto de Jackson. Esta autobiografía, que está escrita a la manera de un relato, cuenta con un primer momento de reconocimiento a los padres en una función de "orientadores" frente a la educación, que en sí mismo hace intuir cómo estos padres cuentan con un modo de enseñar exclusivamente ligado al sentido común. Luego, la primera etapa de escuela secundaria no reconoce demasiado al aprendizaje desde los contenidos sino más bien la alumna que puede esforzarse en sostener el cambio de actitud para pasar a considerar esos contenidos latentes desde la infancia, estableciendo

una lucha con un profesor que accede al pedido de una alumna por ser ella muy sincera. (Valores). Y luego realiza el pasaje de escuela en donde sí comienza a registrar los contenidos de las diversas materias, emparentadas directamente con sus motivaciones. Muestra a unos profesores con poco método de enseñanza pero muy efectivos desde el punto de vista de “contar, mostrar, demostrar y enunciar” y con valores ideológicos y morales muy claros”.

Comienza su relato como sujeto enunciator en primera persona y en el recorrido va cambiando hacia la tercera del singular.

Utiliza valoraciones acerca del origen de su inclinación por la profesión docente. Hace referencia a teorías más para evitar la reflexión personal que para acrecentarla.

5. 6 Acerca de las definiciones de reflexión

Los docentes escribieron sus definiciones acerca de la reflexión. Presentamos aquí, los textos:

Docente	Definición de reflexión
1	Reflexión es como retroceder en el tiempo, pensar qué hice y qué no debía haber hecho. Se hace reflexión para ser consciente de lo que a uno le pasa.
2	Reflexionar es pensar hacia atrás para después volver y seguir enseñando.
3	Reflexionar es documentar el proceso de mi trabajo, detallar mis dificultades y mis soluciones, explicar cómo trabajé, cómo entendí y cómo superé las dificultades, y si no, por qué?
4	Reflexionar es escribir lo que uno piensa sobre su trabajo o el de algún otro, si el trabajo es bueno, malo, para saber qué mejorar.
5	Esto me dice si comprendí lo que estoy aprendiendo en el curso al aplicarlo en el análisis de mis clases.
6	Reflexionar es poder encontrar autores de mi disciplina y relacionarlos con lo que estoy aprendiendo para ser docente.
7	Reflexionar es como ordenar la cabeza al final, organizar todo. Eso te ayuda a solucionar problemas, porque yo escribo y pienso al mismo tiempo. Hace falta tiempo para eso, y a veces no hay suficiente.
8	Reflexionar me hace evaluar el trabajo mismo y sus procesos, para que yo encuentre qué es lo que debo mejorar o sobre qué debo repetir. La reflexión me enseña cómo conducirme en el futuro.
9	Reflexión es decir cómo trabajo, qué hice, de qué disfruté, de qué no, qué pienso yo que hice bien, qué podría mejorar en mi próximo trabajo.
10	Según mi opinión el objetivo de la reflexión es expresar los sentimientos que sentimos durante el trabajo que hacemos.

11	La reflexión puede ayudar a mi comprensión y a mi aprendizaje.
12	En mi reflexión, yo miro hacia atrás sobre lo que hice y explico por qué lo hice, hago mi propio juicio y aprendo qué hago, en resumen, aprendo acerca de mí mismo. Ella me ayuda a comprender quién soy yo.
13	Reflexionar es explicar mi modo de pensar, de explicar cómo hago las cosas. Yo pienso qué me produjeron las reflexiones, en realidad pensar qué me sucede cuando hago un trabajo, qué aprendo de eso..
14	La reflexión me hace escribir todas las cosas que yo sé, que yo pienso, a documentar un proceso, y a mostrar qué es lo que tengo dentro de la cabeza. Cuando escribo, puedo observar lo que pienso y qué es lo que debo mejorar en el proceso de razonamiento, y así mejorar el trabajo.
15	Revisar los docentes que tuve, mi propia historia como alumna, preguntarme si estoy haciendo bien las cosas.
16	Reflexión es cuando escribis y analizas desde tu punto de vista cómo fue, qué cosa no repetir, sentarte y pensar sobre lo que ocurrió en el transcurso del trabajo, se escribe para que esté anotado lo que sucedió y para que podamos volver a ello y aprender de lo que fue. Ayuda a comprender qué condiciones quiero yo para trabajar.
17	Reflexionar es explicar mi modo de pensar, de explicar cómo hago las cosas con el objetivo de diferenciar qué hice, qué aprendí, tal vez aprender a ser más abierta y desarrollar razonamiento.
18	A veces creo que reflexionar es cuando no encuentro una solución, busco alternativas pero tengo la sensación que no la encuentro hasta que después de algunos días, digo ahhh!, encontré.
19	Reflexiono cuando algo no me sale bien y pienso por qué o qué tengo que cambiar la próxima vez.
20	Reflexionar es retrotraerme a mi historia personal inspirada por los textos que voy leyendo sobre educación.

Los verbos que utilizan los docentes para definir la reflexión están ligados a acciones, entendidas como experimentaciones incluidas en el proceso de reflexión tal como lo planteó Dewey, por ejemplo comprender, ordenar, explicar, expresar, mejorar, aplicar, documentar, escribir.

Agrupando palabras afines que los docentes emplean en las definiciones encontramos que reflexionar es:

- Hacer, resolver
- Escribir, documentar
- Decir, explicar
- Revisar, evaluar, autoevaluar

También encontramos que algunos textos de los docentes definen la reflexión explicando para qué sirve:

- aprender, verificar comprensión, mejorar, ser consciente, emitir juicios.

En las definiciones escritas por los docentes se destacan varios ejes de contenidos predominantes que atraviesan las definiciones de reflexión:

a) un eje relacionado con la variable tiempo, alude a la reflexión como el pensar sobre el pasado, lo ocurrido, la historia que atraviesa el presente. Encontramos este eje en las definiciones del docente 1: *“reflexión es como retroceder en el tiempo...”*; del docente 2: *“reflexionar es pensar hacia atrás...”*; del docente 20: *“reflexionar es retrotraerme a mi historia personal...”*.

b) otro eje relacionado con el enunciado o la resolución de problemas para producir cambios. Encontramos aquí definiciones del docente 7: *“Reflexionar es como ordenar la cabeza,,Esto te ayuda a solucionar problemas...”*; y del docente 18: *“A veces creo que reflexionar es cuando no encuentro una solución, busco alternativas...”*.

c) un tercer eje vinculado a la reflexión como forma de entender, de comprender alguna situación o problema. Podemos encontrar en el docente 5: *“Esto me dice si comprendí el transcurrir del trabajo y el tema sobre el cual trabajé”* y en el docente 11: *“La reflexión puede ayudar a mi comprensión y a mi aprendizaje”*.

d) un cuarto eje toma a la reflexión como forma de evaluación y se observa en el texto del docente 9: *“Reflexión es decir cómo trabajo, qué hice, de qué disfruté, de qué no, qué pienso yo que hice bien...”*; en el texto del docente 8: *“reflexionar me hace evaluar el trabajo mismo y sus procesos para que yo encuentre qué debo mejorar o sobre qué debo repetir...”*.

e) un quinto eje refleja aspectos emocionales de la reflexión, aunque solamente aparece en un solo texto tal como lo expresa el docente 10: *“...el objetivo de la reflexión es expresar los sentimientos que sentimos durante el trabajo que hacemos”*.

f) otro eje refleja la idea del retorno sobre sí mismo. Podemos observar en varias partes de las definiciones cómo aparece un nivel de autorreflexión, un nivel de conciencia que vuelve sobre el propio docente. Encontramos en el docente 1: *“para ser consciente de lo que a uno le pasa”*; en el docente 12:

“aprendo acerca de mí mismo...”, el docente 14: “...Cuando escribo, puedo observar lo que pienso”...; el docente 15: “Reflexionar es revisar los docentes que tuve, mi propia historia como alumna...”

En casi todas las definiciones los docentes plantean que la reflexión ocurre después de actuar, no reconociendo la reflexión en la acción tal como lo plantea Schön y separando los momentos de acción de los momentos de reflexión. Un ejemplo que marca una diferencia es el docente 18 quien plantea que piensa mientras trata de hacer.

En suma, tal como se evidencia, los datos recogidos fueron tratados a través de los diferentes enfoques teóricos elegidos. A lo largo del proceso de la investigación fuimos encontrando diferentes y múltiples significados en los textos de los docentes y analizando con más profundidad cada una de las palabras escritas.

5.7 Acerca de las entrevistas a los docentes

El segundo material recogido son las respuestas de los 10 docentes que voluntariamente aceptaron ser entrevistados.

Las dos preguntas formuladas a los docentes fueron:

- 1 ¿Cuáles son las modificaciones que considera más importantes en su manera de concebir sus prácticas docentes desde que ingresó al curso de formación docente?
- 2 ¿Puede explicar cuáles fueron los procesos por los cuales llegó a estas diferentes formas de concebir las prácticas docentes?

En las respuestas recogidas los docentes identifican diversos cambios en sus prácticas fundamentalmente sobre diferentes aspectos:

a) los modos de planificar y el uso de una variedad de estrategias de enseñanza. En el caso del docente 1: *“A lo largo del curso entendí mejor los distintos componentes de la planificación”* o del docente 2: *“Planifico el desarrollo de toda la clase, aunque sé que se pueden presentar diferentes instancias que me lleven a realizar modificaciones”*; así como el docente 5 quien

plantea que haber realizado el curso de capacitación le permite: "contar con mayor cantidad de herramientas,, nos quedaríamos en el campo de lo intuitivo, no de lo profesional...".

b) el darse cuenta, el retorno sobre sí mismo, sobre su identidad, tomar conciencia de aspectos de sus clases y del modo en que ejercen la docencia. En el caso del docente 2 quien plantea: "*..me cuesta todavía pensar más sobre mí como docente que sobre las clases y los alumnos aunque trabajar sobre mi autobiografía docente me hizo descubrir por ejemplo, que algunos modos míos en las clases los copiaba (sin darme cuenta) de una docente de la secundaria que me dejó una marca fuerte..*" y el docente 9 explica: "*...me dí cuenta después de trabajar en el curso es que algo de esto tiene que ver con mi viejo que era imprentero, fotógrafo, pero había leído mucho, era como que siempre me estaba instalando dudas, entonces me "obligaba a pensar", o me contaba cosas diferentes a las que me contaban en la escuela. También recuperé un recuerdo de una profesora en primer año, de historia, que la primera clase dijo vamos a leer el diario...nosotros la miramos, no vamos a estudiar historia? ...Supongo que toda esa formación hizo que cuando alguien me da todo cerradito con una receta yo le digo que lo fundamente, le pregunto por qué es así*". Siguiendo en la línea de mayor conciencia sobre sí mismo el docente 7 refleja aspectos emocionales que le provocó escribir su autobiografía y reflexionar sobre su tarea al relatar: "*...me hizo preguntarme y me generó en algún momento cierta angustia, ansiedad porque no me gustaba mucho lo que descubría de mí misma dando clase*". En esta toma de conciencia se pueden identificar también algunos supuestos o creencias con las que los docentes realizan su tarea, como el docente 4: "*Siempre pensé que los cursos de formación docente no servían porque uno "nacía para ser docente"*".

c) También encontramos algunas respuestas vinculadas con **nuevas maneras de comprender situaciones de enseñanza** como el docente 1 quien afirma: "*comprendí que la didáctica, no es sólo recetas o instrumentos y que hay que entenderla en contexto*" o el docente 3: "*también profundicé mi mirada sobre el alumno, que pasó a ser todavía más un individuo y en función de esta*

mirada pensar más la enseñanza en relación con el aprendizaje, en un proceso mucho más íntimamente relacionado”.

d) El docente 10 apela a su **profesión de base** al plantear: *“Cuando pienso en la práctica docente no puedo dejar de pensar en la profesión. Tendrá que ver con la disciplina, pero siempre como que esto va muy de la mano, es una fusión casi perfecta, de decir, lo que aplico en el aula, como yo lo desarrollo y cómo hago la bajada de lo teórico a lo práctico, trato simultáneamente de verlo desde lo profesional. Por eso me parece que por un lado está bueno que no deje la profesión, o sea yo sigo en la profesión, eso me da tranquilidad expositiva y a mis alumnos también...”.*

Las respuestas a la primera pregunta son consistentes con algunos de los ejes que analizamos en las definiciones de reflexión así como con los contenidos acerca de los cuales reflexionan los docentes.

Al explicar los procesos por los cuales llegaron a concebir de manera diferente sus prácticas, señalan:

1) la autobiografía, dentro de la cual recuperar sus historias como alumnos y a sus propios docentes. En el caso del docente 3: *“Escribir la autobiografía me hizo pensar mucho en mis maestros, en mi historia como alumna, me hizo acordar lo que me gustaba y lo que no y ahí pude mirar diferente a mis alumnos”*, o el docente 6: *“Narrar la autobiografía y compartirla con otros docentes de otras disciplinas me resultó una experiencia de mucho rechazo al inicio y de mucho placer después de un tiempo”* y también en el caso del docente 10 cuando relata: *“aprendí escribiendo mi autobiografía aunque me costó mucho...”*

2) el trabajo compartido con otros colegas a través del intercambio de experiencias, ideas, observaciones de prácticas, como el docente 1 *“Algo que me ayudó mucho fue el intercambio con otros colegas, escuchar sus historias, sus dudas, compartir algunas narraciones de las autobiografías...”*; también el docente 2: *“De muchas maneras creo que logré este proceso de reflexión...escuchando las experiencias presentadas por mis compañeros...”* y el docente 8: *“...me fue útil escuchar los problemas de los otros docentes y pensar conjuntamente soluciones”*

En las respuestas a esta segunda pregunta encontramos ejemplos de los niveles de reflexión que hemos abordado a través de Hatton y Smith, en las narraciones del docente 2: “...*Cuando detecto problemas en algún curso pongo en funcionamiento “la maquina de preguntas”, por qué será, qué está pasando, qué estoy haciendo, qué no estoy haciendo...*”; del docente 5: “...*me replanteo luego de cada clase si puedo seguir mejorando, contrasto las evaluaciones que me entregan en las universidades sobre el dictado de mis materias, las re veo aunque a veces no me gusten algunas cosas y vuelvo sobre ellas*”. Estos ejemplos nos remiten al nivel de reflexión en forma de discurso deliberativo en la medida en que los docentes se formulan preguntas a sí mismo y tratan de explorar motivos, respuestas a aquello que están analizando.

En el marco teórico hemos encuadrado y caracterizado, de acuerdo con Marta Souto¹¹⁶, los dispositivos como reveladores de significados subjetivos, organizadores de recursos, materiales, espacios y tiempos y provocadores de reflexiones.

Estas características las encontramos tanto en los espacios del propio curso de formación docente como en el material del portafolios que hemos recogido, como las autobiografías, y que los docentes reconocen como un instrumento que les permite o los induce a pensar sobre algunas cuestiones de su práctica profesional o de su formación. Narran acerca de clases observadas o historias de vida, sentimientos, preguntas y dudas, actuales o que recuperan de su memoria, leen textos pedagógicos y reconocen alguna relación con ellos o se reconocen en ellos.

¹¹⁶ Souto et al (1999): Op cit .

6-CONCLUSIONES

Las preguntas que nos planteamos al inicio de esta tesis fueron las siguientes:

- 1-¿Sobre qué aspectos de la práctica reflexionan los docentes?
- 2-¿Cómo opera el dispositivo en tanto organizador técnico sobre los significados y la reflexión de los docentes?
- 3-¿De qué modo contribuye un dispositivo de formación a la reflexión de los docentes universitarios?
- 4-¿De qué modo contribuye este dispositivo a la formación de docentes universitarios en servicio?

Abordaremos cada una de ellas a continuación, a modo de conclusiones, señalando que las preguntas 3 y 4 serán respondidas de manera conjunta ya que todo el recorrido realizado en esta tesis fue acerca de los docentes universitarios en servicio.

1-¿Sobre qué aspectos de la práctica reflexionan los docentes?

Hemos encontrado a lo largo del proceso de la investigación algunas cuestiones acerca de las cuales reflexionan los docentes universitarios, una de ellas muy significativa es su historia como alumno. A través de sus reflexiones, los docentes recuperan hechos ocurridos, sentimientos que esos hechos les provocaron, valoraciones de aquellas experiencias que han dejado huellas y que les abren una serie de interrogantes acerca del ejercicio de la docencia. Comienzan a preguntarse acerca de su identidad profesional, por ejemplo a través de la escritura y del análisis de su autobiografía o de la revisión de sus prácticas docentes. Al reflexionar sobre la acción pasada, como uno de los momentos en que Schön plantea que se lleva adelante un proceso de reflexión, los docentes establecen relaciones entre sus prácticas actuales y modelos experimentados a lo largo de su historia ya sea como docentes o alumnos o asimismo recuperando recuerdos de quienes han sido sus docentes.

En la mayoría de los casos, reiteramos, se trata de historias ocurridas años atrás. Como señalamos en el análisis del material, investigaciones acerca de las narrativas que hemos identificado en el apartado del estado del arte, específicamente en aquellas con propósitos autotestimoniales, Jesús de Miguel, por ejemplo, plantea que es posible observar en las personas una tendencia natural a historizar sus vidas de modo cronológico, a reiterar y volver sobre experiencias que resultan importantes para la identidad del sujeto así como una tendencia a organizar los relatos de manera de explicar y justificar el presente.

Hemos también encontrado que los docentes definen la reflexión separada de la acción, a posteriori de la misma, que no consideran la reflexión durante la acción.

En los textos hemos también encontrado que los docentes reflexionan a partir de identificar algunos problemas o situaciones mal resueltas o sin resolución en sus clases, con sus alumnos, con la planificación de la clase o con el uso de determinadas estrategias de enseñanza.

También hallamos reflexiones de los docentes que se corresponden con el modo en que Fund ¹¹⁷ clasifica los contenidos de la reflexión docente: contenidos disciplinares que son los que se refieren a la disciplina de base del docente, los contenidos didácticos referidos al cómo enseñan, a las estrategias que utilizan y los referidos a los contenidos personales, agrupados en el trabajo de campo como supuestos, creencias, expectativas de los docentes.

Esto nos ha permitido categorizar los contenidos acerca de los cuales reflexionan los docentes en: a) aquellos referidos a su historia como alumno o historias de sus docentes; b) los referidos a sus supuestos, creencias, expectativas de la docencia; y c) los referidos a su profesión de base. En algunas narraciones lo que promueve el proceso de reflexión es la identificación de algún problema de la práctica referido a cualquiera de los contenidos categorizados. Esta perspectiva la planteó Dewey al explicar claramente las etapas en el proceso de reflexión, identificando a los problemas como los iniciadores de un proceso reflexivo y como motor de la acción, al tratar de buscar soluciones. Schön definió la reflexión como una forma específica de

¹¹⁷ Fund, Court y Kramarski (2002): Op cit.

pensar en las prácticas profesionales, un conocimiento puesto en juego en la acción y que no es solo verbal

En varias de las narraciones identificamos una visión tecnicista, utilitaria del conocimiento y de la formación docente con planteos, a veces explícitos y otras no, acerca de la necesidad de respuestas concretas, de herramientas a ser usadas para resolver problemas de la práctica pedagógica.

Los docentes reflexionan acerca de su historia como alumnos, de sus propios docentes y pocas veces se refieren a sus alumnos, piensan en el rol sin incluir a los destinatarios.

Con respecto a los niveles de reflexión, considerando que se trata de primeros acercamientos sistemáticos de los docentes a procesos de reflexión sobre su práctica, la mayoría de las reflexiones se ubica en los niveles descriptivos, deliberativos y dialógicos. La categoría de discurso deliberativo la hemos agregado a la original de Hatton y Smith al encontrar varias narraciones en las que los docentes deliberan con si mismos pero utilizando razones basadas en opiniones personales a diferencia del nivel siguiente que los argumentos y razones se basan en conocimientos producidos a partir de investigaciones o de cuerpos de teorías.

Con respecto a los aportes del análisis del discurso encontramos relatos de los docentes, en su mayoría, en primera persona, refiriéndose a sí mismos, a otros docentes y a sus propios alumnos. También realizan valoraciones acerca de la escuela, los alumnos, otros docentes, los modos de enseñar, la formación docente y sus propios desarrollos profesionales y sus desempeños. Apelan a un nivel de conciencia, fundamentalmente, acerca de la falta de formación pedagógica y cómo esto se observa en la sus prácticas cotidianas. Esta observación está alineada con lo que los diferentes autores que hemos relevado afirman acerca de la meta del trabajo reflexivo.

2-¿Cómo opera el dispositivo en tanto organizador técnico sobre los significados y la reflexión de los docentes?

En la descripción de las características de un dispositivo enunciadas por Souto se menciona la organización de las condiciones para que se pueda poner

en práctica un dispositivo, en términos de asignación de tiempos, espacios, recursos humanos y materiales.

Desde esta perspectiva, el trabajo con el portafolios, a través de la inclusión de de narraciones sobre aspectos diferentes de la práctica y de las autobiografías en particular, nos ofrece una primera respuesta a la pregunta que encabeza este apartado. Existe un encuadre de tiempo y espacio para reflexionar que es el curso de formación de docentes en servicio; existen consignas que propician la reflexión de los participantes planteadas explícita e intencionalmente por la formadora a cargo del curso y un espacio de intercambio entre los docentes que comparten sus reflexiones. En el análisis del material recogido en las entrevistas aparece señalado el intercambio entre los docentes como uno de los factores que influye en la modificación de sus prácticas. Al explicar los procesos por los cuales llegaron a concebir de manera diferente sus prácticas señalan el trabajo compartido con otros colegas a través del intercambio de experiencias, ideas, observaciones de prácticas.

Sabemos, a través de los aportes de Perrenoud, que no se reflexiona sobre la práctica de manera espontánea. Para que la reflexión sea un modo, una práctica habitual y no una moda, no puede ser esporádica, debe sistematizarse, hacerse frecuentemente de tal manera que permita una profunda mirada al interior de las prácticas docentes.

Si nos apoyamos en las investigaciones sobre las narrativas, desde las perspectivas que hemos seleccionado, nos preguntamos si en algún momento de la formación de los docentes en servicio se les enseña a reflexionar sobre sus prácticas. Esta práctica metarreflexiva debería también constituirse en propósito de la formación docente.

El objetivo último de la reflexión es el autoconocimiento, la comprensión profunda de su modo de ser docente y la puesta en acción de prácticas consecuentes con estas reflexiones. Perrenoud¹¹⁸ lo ejemplifica acertadamente cuando plantea: *“La práctica reflexiva puede entrenarse de forma específica, en los seminarios de análisis de las prácticas, en los grupos de reflexión sobre los problemas profesionales, en los talleres de escritura clínica, de estudios de*

¹¹⁸ Perrenoud, P (2004): Op cit. Pág 64.

caso o de historias de vida, o incluso en las enseñanzas orientadas hacia la metodología de la observación o de la investigación. El esfuerzo se concentra en la postura, el método, la ética, el saber hacer en la observación, la animación y el debate”.

El aporte de Souto al definir al dispositivo también como un revelador de significados implícitos y explícitos, nos permitió responder a una de las preocupaciones que acompañó el desarrollo de la tesis acerca de lo opaco y poco transparente de los procesos de reflexión. Si el dispositivo elegido permite revelar lo oculto, lo que no se ve, aún considerando que lo que se dice o escribe está tamizado, seleccionado, recortado por el propio narrador, nos acercamos a identificar con más precisión cómo y sobre qué aspectos reflexionan los docentes, y qué dispositivos contribuyen o son provocadores de este proceso para la formación docente.

Perrenoud señala que a algunos docentes no les gusta reflexionar, se resisten a hacerlo y eligen una modalidad de reproducción de saberes, bien aprendido del oficio de alumno. No aceptan una reflexión que les exige más implicación y el autor lo atribuye a un riesgo que correrían en el momento de ser evaluados. En algunos de los escritos de los docentes se identifica un cierto nivel de resistencia a la reflexión cuando por ejemplo, utilizan la teoría para restringir el proceso de reflexión más que para comprender alguna situación o algún supuesto,

Otro fenómeno que se observa es que muchas veces se narra acerca de las propias prácticas, se las describe y no se sabe bien qué hacer con el relato o con la práctica misma en el momento de la acción. Barbier¹¹⁹ señala que “cuando se habla entre prácticos se quiere emitir enseguida un juicio de valor sobre lo que el otro hizo o sobre lo que uno mismo hizo. Cuando se intercambian juicios de valor se confrontan ideologías y el ejercicio tiene virtudes limitadas”. Encontramos ejemplos de docentes que escriben muy brevemente ante un pedido de reflexionar sobre la práctica y otros que señalan que al comienzo del proceso no sabían bien qué hacer con la reflexión.

¹¹⁹ Barbier (1999): Op. cit. Pág 72

La narración cobra sentido cuando le permite a los docentes en formación transparentar sus pensamientos para comprender su identidad profesional, cuando a través de las narraciones producen nuevos conocimientos acerca de su práctica profesional.

3-¿De qué modo contribuye un dispositivo de formación a la reflexión de los docentes universitarios en servicio?

Ferry entiende que si bien el profesor se forma a sí mismo, también lo hace a través de distintas instancias mediadoras en las que entran en juego una variedad de experiencias institucionales, opiniones de expertos y pares, o la dinámica que se establece en el interior de los cursos en el intercambio con los alumnos, en las negociaciones implícitas o explícitas en la enseñanza. Tomar conciencia que los momentos de mediación social forman parte integrante de los procesos de autorreflexión pedagógica es muy importante para contrarrestar las representaciones inconscientes del formador que alientan la idea de que todo se lo debe a sí mismo con las consiguientes reflexiones y sentimientos de autosuficiencia, omnipotencia y narcisismo, tal como lo señala Marta Souto.

Enseñar a reflexionar no es una tarea sencilla y como lo señala Perrenoud, que el hecho de ser un formador reflexivo no implica necesariamente que va a formar docentes reflexivos si no utiliza dispositivos para lograr este fin, si no tiene claras las intenciones, el para qué y esto lo comparte con los docentes. También es necesario crear condiciones para reflexionar y esto incluye la necesidad de generar un clima de confianza, establecer modos de retroalimentación a las actuaciones docentes, ofrecer marcos teóricos para analizar las prácticas, y de este modo encontrar sentido a las reflexiones.

El proceso de reflexión no tiene definido un comienzo y un fin. Debe ser visto como un continuo, como un espiral en el que las situaciones de desafío incentivan a reflexionar y a buscar nuevas interpretaciones y nuevas comprensiones de la práctica docente. En los diferentes textos que recogimos de los docentes se observan niveles de reflexión que se corresponden en muchos casos con una práctica novedosa, incipiente, que responde, por lo menos inicialmente, más a un requerimiento externo que a un retorno sobre sí mismo

Los modos que reconoce o identifica cada docente para acercarse al proceso de reflexión son diferentes aunque para cada uno de ellos existe una situación como punto de partida, de anclaje, de hilo conductor del camino a recorrer tal como lo hemos analizado en el material recogido, que frente a la misma consigna dada inicialmente por el docente a cargo del programa de formación, cada docente eligió un recorrido particular, un eje o varios alrededor de los cuales giró su relato.

En una formación clínica, el paso a una reflexión más distante, fuera del propio momento de la acción, tampoco se deja al azar. La función de los formadores consiste también en estimular la reflexión de los docentes a posteriori de la acción recuperando lo que ocurrió en términos cognitivos y emocionales para pensar en acciones futuras. Al mismo tiempo encontramos que los docentes separan muy claramente entre la acción y la reflexión definiendo a ésta como algo que necesariamente ocurre después de la acción, no pudiendo incluir la reflexión en la acción que propone Schön.

Otra modo de contribuir en al formación de docentes reflexivos es trabajar sobre la autobiografía como un proceso de "restitución" de la experiencia a quien la ha vivido, haciendo un pasaje del nivel inconsciente al consciente. Así entendemos las autobiografías como narrativas que realiza una persona por motivaciones e iniciativas que le son propias, y en las que el investigador no controla, según pautas o cuestionarios previos, ni el contenido ni la forma de recuperación en la memoria de los distintos hechos que se relatan. En los materiales analizados hemos identificado una diversidad de contenidos, modos de abordaje, tiempos elegidos sobre los cuales se narran sucesos en los que el docente trata de recobrar aspectos de su vida pasada para su reconstrucción, explicación e interpretación.

Un mismo hecho, incluso protagonizado por la misma persona tiene significados diferentes en distintas etapas de su vida o con una diferente intencionalidad. Por eso se afirma que el narrador es el que tiene el verdadero poder en el acto de narrar ya que, en definitiva, es quien teje y desteje los muchos hilos de la trama y la forma de lo que se relata.

El propósito de incluir las reflexiones en la formación de docentes en servicio es lograr un nivel de autoconocimiento, autoconciencia para mejorar las

prácticas de enseñanza, si bien no lo podemos corroborar en esta investigación porque la evaluación de las prácticas excede el límite de la propuesta.

La reflexión como estrategia para el desarrollo profesional. Algunas propuestas

En los estudios e investigaciones hemos encontrado una variedad de estrategias de formación y desarrollo profesional de los educadores con un eje en la reflexión. Incluimos a modo de propuestas de desarrollo algunas estrategias que son consistentes con el material teórico seleccionado para este trabajo y los datos recogidos en el trabajo de campo.

1. Poner en ejecución el concepto de “comunidad de práctica” introducido por Etienne Wenger,¹²⁰ protagonizado por grupos que se unen alrededor de objetivos y actividades conjuntas, que comparten experiencias, intentan comprenderlas y reflexionan acerca de los modos de dar continuidad a las mismas.
2. Trabajo entre pares: Formar grupos de pares para analizar las propias prácticas, retroalimentándose unos a otros como una forma de contribuir al desarrollo de la autonomía docente. Esta propuesta está desarrollada por Ted Sizer¹²¹, entre otros.
3. Documentar las reflexiones, los relatos, las preguntas y dudas, los pensamientos críticos, a través de registros escritos que puedan ponerse a disposición de otros docentes o para la propia revisión de los sujetos participantes a lo largo de su trayectoria docente. También se favorece de este modo, la indagación narrativa que permitirá comprender el proceso educativo como la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales. En efecto, según Connelly y Clandinin (1990)¹²² es un recurso para estudiar las formas en las que los seres humanos hacen

¹²⁰ Wenger, E (2001):Op cit

¹²¹ Sizer Ted: Coalition of essential schools. <http://ces.edgateway.net/>

¹²² Connelly, F y Clandinin, J (1990) Op cit. pág 2

su experiencia en el mundo, algo valioso para entender que profesores y alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y de las de los otros. Así es posible trabajar con los docentes en casos ya elaborados recogidos en ensayos, o proponerles que redacten sus propios casos para su posterior análisis y discusión.

4. Analizar el pensamiento a través de las metáforas en cuanto estas figuras de comparación tácita están presentes en la vida cotidiana aunque no siempre las registramos para reflexionar sobre ellas. Marcelo García¹²³ precisa que este método es “útil para revelar y comunicar conocimientos sobre la enseñanza; para expresar emociones; para aproximarnos a la realidad de la vida del aula y para representarla”.
5. Otras propuestas de desarrollo profesional como el de Linda Lambert¹²⁴, que proponen un trabajo en varias etapas:

Descripción. En esta fase los profesores responden a la pregunta “¿Qué hago?” A fin de describir su práctica, hacerla consciente y accesible, con la finalidad de revelar su significado, reflexionar acerca de sus acciones (prácticas de enseñanza) y describir el conocimiento, creencias y principios que orientan su práctica.

Información. La pregunta orientadora es “¿Qué significa esto?” Los docentes establecen inferencias y relaciones explicativas acerca de los hechos y resultados del aprendizaje de sus alumnos, y se explican algunas cuestiones a la luz de las teorías.

Confrontación. La pregunta orientadora es “¿Cómo he llegado a ser así?” En este momento del proceso reflexivo, los profesores buscan constatar y explicar sus ideas y prácticas en el contexto educativo entre el antes y el después.

¹²³ Marcelo García, C (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU, SA. Barcelona.

¹²⁴ Lambert, L (2003): *Leadership capacity*. ASCD. Virginia.

Reconstrucción. La pregunta orientadora es: “¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente?”. Los docentes reflexionan sobre la posibilidad de mejorar sus prácticas.

6. Algunos caminos para reflexionar sobre las prácticas, de acuerdo con el planteo de Neil Haigh¹²⁵:

- Determinar qué es lo conocido, lo incierto y lo desconocido.
- Identificar qué es significativo y qué no lo es.
- Señalar los pensamientos, significados y explicaciones que se dan por supuestos.
- Establecer conexiones entre pensamientos, sentimientos y acciones.
- Reconocer limitaciones en el conocimiento existente y los diversos caminos para pensar y actuar.
- Definir los criterios a ser utilizados para juzgar.
- Conjeturar acerca de lo que debe ser dado el significado que se le otorga al presente y al pasado y a lo que los explica.

7. Formular preguntas a los docentes de tenor semejante a las propuestas por Griffiths y Tann¹²⁶: ¿Qué ocurrió en esta situación? ¿Dónde están las evidencias y cómo las identifican? ¿Qué comprenden y qué evidencias les hacen sacar ciertas conclusiones? Estos autores subrayan la necesidad de que las preguntas ayuden a sistematizar la observación y la reflexión.

Acerca del compromiso con la reflexión

A partir del recorrido bibliográfico y de las investigaciones analizadas entendemos que la reflexión no es una actividad espontánea, sino que es necesario dedicarle tiempo para que ocurra, poner a disposición de los docentes una variedad de dispositivos a través de los cuales se pueda llevar a

¹²⁵ Haigh, N (2002): *Teaching about reflection and ways of being reflective*. University of Waikato. New Zealand.

¹²⁶ Griffiths, M y Tann, S: Using reflective practice to link persona and public theories. *Journal of Education for Teaching: international research and pedagogy*. Vol 18. Number 1.1992.

cabo un proceso de reflexión que contribuya a su formación y desarrollo profesional. En general la actividad espontánea de reflexión aparece más frecuentemente cuando se tiene alguna dificultad o crisis. Al decir de Perrenoud¹²⁷, “sólo se pueden formar practicantes reflexivos a través de un procedimiento clínico global que afecte al conjunto del programa de formación. Sin duda, lo mejor es proponer seminarios de análisis de prácticas o grupos de discusión de problemas profesionales. Pero la influencia de tales dispositivos será mínima si se convierten en 'islas de práctica reflexiva' en un centro de formación inicial que, en lo esencial, siga funcionando según una lógica de enseñanza en la que prime la transmisión de saberes constituidos”.

También se revela a través de diferentes estudios e investigaciones que cuando la reflexión se lleva a cabo sin una adecuada guía, sin una práctica habitual, sin encontrarle el sentido, los docentes la convierten en un ritual, vacío de contenidos, al servicio de una demanda externa, de una tarea que tienen que cumplir.

Si bien la actividad reflexiva es opaca a la observación, trabajamos sobre las expresiones y las diversas manifestaciones de los docentes acerca de lo que describen o narran como proceso de reflexión.

Los diferentes autores que hemos convocado en este recorrido coinciden en que la reflexión:

- a) es un compromiso individual, activo por parte del docente,
- b) implica examinar respuestas, creencias y supuestos para iluminar las situaciones sobre las que es necesario pensar,
- c) supone nuevas comprensiones que se incorporan a las experiencias profesionales,
- d) se dispara externamente, a partir de una identificación de una situación problema o una pregunta o duda reconocida genuinamente como tal por el propio docente.
- e) considera la influencia del contexto y lo incluye como parte de la comprensión e interpretación de las situaciones

¹²⁷Perrenoud, P (2004).Op cit.. Pág 103.

- f) es una decisión intencional de explorar las propias experiencias desde lo cognitivo y desde lo emocional.
- g) no siempre provoca aprendizajes o cambios
- h) necesita ser comprendida como reconstrucción crítica de la experiencia personal y también en relación con los otros, colegas, alumnos, formadores.
- i) estimula el trabajo con otros compensando de algún modo la soledad del docente trabajando en su aula.

Como hemos indicado anteriormente, la historia de cada persona, y por lo tanto de su mundo, difiere de cualquier otra. Esto significa que la manera en la cual vemos y reaccionamos frente una situación, y cómo interpretamos lo que vemos, llevará nuestra propia firma. Se trata de crear una cultura de la reflexión que no intente buscar respuestas rápidas, sino esclarecer el sentido de las prácticas para los docentes.

El paradigma reflexivo, en el cual la implicación personal del docente es un elemento nodal, nos plantea un modo de entender la profesionalización de los docentes con el propósito de generar cambios en la práctica docente.

No podemos afirmar que toda acción reflexiva trae un cambio cualitativo en la enseñanza y en la reformulación de la acción pero podemos intentar mostrar alternativas, buscar otras junto con los docentes, contribuir para que tornen explícitos sus conocimientos implícitos y se apropien de un modo de indagar sobre su práctica cotidiana.

Compartimos la idea de Perrenoud para quien la práctica reflexiva sólo puede incorporarse al habitus profesional si forma parte de manera troncal del programa de formación docente y articula la teoría con la práctica dentro de una institución que estimule el pensamiento y la implicación crítica, la autonomía, la cooperación y el trabajo en red, contribuyendo al desarrollo de una ciudadanía comprometida, responsable y democrática.

El proceso de reflexión no tiene definido un comienzo y un fin. Debe ser visto como un continuo, como un espiral en el que las situaciones de desafío llevan a reflexionar y a buscar nuevas interpretaciones y comprensiones,

Nos quedan muchas preguntas para seguir indagando como por ejemplo, si al reflexionar se producen nuevas comprensiones o comprensiones más profundas; si el contexto en el que trabajan nuestros docentes universitarios les permite la participación en dispositivos que requieren tiempo y seguimiento; si la autobiografía es un dispositivo adecuado para el desarrollo de una reflexión profunda considerando que lo escrito es producto de declaraciones, de conocimientos multirreferenciales.

7. BIBLIOGRAFIA

- Ardoino, Jacques (2005): Pensar la educación desde una epistemología. Facultad de Filosofía y Letras UBA y Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Arrom, Joana (2001): La formación pedagógica del profesorado universitario. Revista de Pedagogía. Vol 53.N 2.Sociedad Española de Pedagogía. Madrid.
- Bain, et al (1999): Using journal writing to enhance student teacher's reflectivity during field experience placements. *Teacher and teaching* 5, pp 51-73.
- Bain, J et al (2002): Developing Reflection on Practice through journal writing: impacts of variations in the focus and level of feedback. En *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol 8, N 2.
- Barbier, J (1999): Prácticas de formación, evaluación y análisis. Facultad de Filosofía y Letras UBA y Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Barbier, Rene (1995): El diario de itinerancia. Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. Diciembre.1995. Pp 97
- Baquero R: Vygotski y el aprendizaje escolar. Aique. Buenos Aires. 1996
- Benne, Braddfort y otros (1975): El laboratorio psicoterapéutico. Paidós. Buenos Aires.
- Benveniste, Emile (1974): Problemas de la lingüística general 1 y 2. Siglo XXI. México.
- Blanchard Laville, C (1996): Saber y relación pedagógica. Facultad de Filosofía y Letras UBA y Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Beillerot, J (1996): La formación de formadores. Facultad de Filosofía y Letras UBA y Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Beristain, H: (1995): Diccionario de retórica y poética. México. Porrú.
- Biddle, Good y Goodson (2000): La enseñanza y los profesores II. Paidós.Barcelona
- Boud, David, Walker, David (1998): Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, Vol. 23, Issue 2.

- Boyd, E. y Fales, A.W (1983): Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23, 99–117.
- Bruner, J (1990): Actos de significado. Alianza. Madrid.
- Buchman, M (1987): Teaching Knowledge: *The lights that teachers Live By*.
- Bullough, R (1998): Thinking about “thinking about narrative reasoning”: a Rejonder to Annie Davies. *Curriculum Inquiry* 28, 4. Ontario Institute for Studies in Education. Canadá.
- Calderhead, J (1989): Reflective teaching and teacher education in *Teaching and teacher education*, 5 (1) 43-51.
- Calsamiglia y Tuson (1999): Las cosas del decir. Ariel. Buenos Aires. Pág 15.
- Camilloni, A (1995): Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. Primeras Jornadas Transandinas sobre Pedagogía Universitaria. Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Carr, W y Kemmis, S (1986): Becoming criminal: education, knowledge and action research. London. Falmer Press.
- Carretero, M y Atorresi, A (2004): *El pensamiento narrativo* en: Carretero y Asensio: Psicología del pensamiento. Alianza. Madrid.
- Casares, J (1984): Diccionario ideológico de la lengua española. Barcelona. Ed Gilli.
- Catelli, N (1991): El espacio autobiográfico. Lumen. Barcelona.
- Clandinin, J y Connelly, F (1990): Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, Vol 19, N 5, pp 2
- Cochran-Smith y Lytle (1990): *Research on teaching and teacher research: The Issues that divide*. *Educational Researcher* 19, 2: 2-11.
- Conle, C (1999): Why narrative? Wich narrative? Struggling with time and place in life and research. *Curriculum Inquiry* 29, 1. Ontario Institute for Studies in Education. Canadá.
- Contursi, M y Ferro Fabiola (2000): La narración, usos y teorías. Norma. Argentina.

- Chaiklen y Lave (2001): *Estudiar las prácticas*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Davies, A (1998): Thinking about “narrative reasoning” as methodology: a response to “Narrative reasoning and teacher development: a longitudinal study”, *Curriculum Inquiry*, 28.
- Davini, M (1995): *La formación docente en cuestión*. Paidós. Buenos Aires.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia: Falmer Press.
- De Miguel, J (1996): *Autobiografías*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid. Pp49.
- Dewey, J (1989): *Cómo pensamos*. Paidós. España.
- Diccionario Asuri de la Lengua española (1987). Bilbao
- Diccionario de términos literarios (1990). Akal. Pp 255-256.
- Diccionario Webster (1984). edición 9º.
- Edelstein, G y Coria, A (1995): *Imágenes e imaginación*. Iniciación a la docencia. Kapelusz. Buenos Aires. Pp 16.
- Eisner, E (1998): *El ojo ilustrado*. Paidós. Barcelona.
- Elbaz, F (1988): Critical reflection on teaching: insights from Freire. *Journal of education for teaching*, 14 (2), 171-181.
- Elbaz, F (2002): *Writing as inquiry: storing the teaching self in writing workshops*. *Curriculum Inquiry* 32:4. Ontario Institute for Studies in Education.
- Ellis Gwen (2001): Looking at Ourselves—Self-Assessment and Peer Assessment: practice examples from New Zealand *Reflective Practice*, Vol. 2, No. 3.
- Enriquez, Eugene: (2002): *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Novedades educativas y Facultad de Filosofía y Letras- UBA.
- Feinman-Nemser y Floden, R (1990) Teacher preparation: structural and conceptual alternatives, en Houston, W (ed) : *Handbook of research on teacher education*. New York. Macmillan.

- Fenstermacher, G (1988): The place of science and epistemology in Schon's conception of reflective practice, en Grimmitt y Erickson, eds, Reflection in teacher education. Nueva York. Teachers College Press.
- Fernández, L (1998): *El análisis de lo institucional en la escuela*. Paidós. Buenos Aires. Pp 33.
- Fersing, E (1999) Towards a philosophy of reflective practice. Pedagogy, culture & society. Vol 7, N 2, Universidad de Creteil.
- Ferry, G (1990): El trayecto de la formación. Paidós. México.
- Filloux, J (1996): Intersubjetividad y Formación. Facultad de Filosofía y Letras UBA y Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Freedde, A (1998): Reframing one's teaching: discovering our teachers selves through reflection and inquiry. Universidad de Hawai.
- Fund, Court y Kramarski (2002): Construction and application of an evaluative tool to assess reflection in teacher-training courses. Assessment & evaluation in Higher education. Vol 27. N 6.
- Gallart, M (1992): La integración de métodos y la metodología cualitativa en Forni y otros: Métodos cualitativos. La práctica de la investigación. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Gelter, H: (2003): Why is reflective thinking uncommon? En Reflective Practice. Vol 4, N3. Lulea University of Technology
- Griffiths, M y Tann, S: Using reflective practice to link persona and public theories. Journal of Education for Teaching: international research and pedagogy. Vol 18. Number 1.1992.
- Gore, J y Zeichner, K (1991): Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the United States. Teaching and teacher education, 7 (2), 119-136.
- Grimmitt, P et al (1992): Reflective practice in teacher education en: Clift et al: Encouraging reflective practice in education. Teachers College Press. New York.
- Gudmundsdottir, Sigrun (1998): La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos en: McEgan, H y Kieran : *La narrativas en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu. Buenos Aires. Pp 52-53.

- Haigh, N (2002): Teaching about reflection and ways of being reflective. University of Waikato. New Zeland.
- Hatton, N y Smith, D (1995): Reflection in teacher education: towards definition and implementation. University of Sydney. Australia.
- Heargraves, A (1996): Profesorado, cultura y posmodernidad. Morata. Madrid.
- Hiebert, J, Gallimore R, Stigler, J: A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? Educational Researcher, Vol 31, N 5, pp 3-15.
- Huberman, M (1998): "Trabajando con narrativas biográficas" en *La narrativas en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Hunt, Ch (2001): Shifting Shadows: metaphors and maps for facilitating reflective practice. *Reflective Practice, Vol. 2, No. 3, University of Sheffield UK*.
- Kember, D (1997): A reconceptualisation of the research into university academic's conceptions of teaching. Learning and instruction, 7 (3), pp.255-275
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two modes of Reflection. Teaching and Teacher Education. V9 n3 p. 317-26.
- Korthagen, F. & Russel, T (1999). Building Teacher Education on What We Know about Teacher Development. Netherlands; Queen University of Kingston.Canadá.
- Lambert, L (2003): Leadership capacity. ASCD. Virginia. Usa.
- Lawrence-Lightfoot & J.H. Davis, *The art and science of portraiture* (pp. 1-16). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lejeune, P (1975): Le pacte autobiographique. Seuil. París.
- Liston y Zeichner (1993): Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid. Morata.
- Liston, D y Zeichner, K (1996): Reflective teaching: An introduction. Lawrence Erlbaum. New Jersey.

- Marcelo Garcia, C (1995): Formación del profesorado para el cambio educativo. PPU, SA. Barcelona.
- McEwan, Hunter y Egan Kieran (1998): La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu. Buenos Aires.
- McLean y Blackwell (1997): Opportunity Knocks? Professionalism and Excellence in University Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 3, pp.85-89.
- Mendel, G (1996): Sociopsicoanálisis y educación. Novedades educativas y Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.
- Mezirow, J.et al (1990): Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey- Bass.
- Moliner, M (1990): *Diccionario de Uso del Español*. Gredos. Madrid.
- Mueller Andrea (2003): Looking Back and Looking Forward: always becoming a teacher educator through self-study. *Reflective Practice*, Vol. 4, No. 1, Queen's University. Canadá.
- Noffke, S y Brennan,N (1998): The dimensions of reflection: a conceptual and contextual analysis. Ponencia presentada en AERA. Orlando.
- Paugam, B (1992): L'autobiographie thematique.Nantes. en *Methodologie des Histoires de Vie en Formation de Formateurs*. París.
- Perrenoud, P (2001): La formación de los docentes en el siglo XXI en *Revista de Tecnología educativa*. Santiago. Chile,XIV, n3, pp 503-523.
- Perrenoud, P (2001): Ensina: agir na urgencia, decidir na certeza.*Artmed*. Porto Alegre
- Perrenoud, P: (2004): Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao. Barcelona.
- Pinar, W.F., & Grumet, M.R. (1976). *Toward a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Pinar, W.F. (1988). "Whole, bright, deep with understanding": Issues in qualitative research and autobiographical method. In W. Pinar (Ed.),

Contemporary curriculum discourses (pp. 134-153). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.

- Pineau y Jobert (1992): *Histoires de vie*. Collection Defi-Formation. L' Harmattan. Paris.
- Pujadas Muñoz, J (1992): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid.
- Resnick, L y Klopfer, L (1996): *Currículo y cognición*. Aique. Buenos Aires.
- Richardson, L: (1997). *Fields of play: Constructing an academic life*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Ricoeur, Paul (1984): *Time and narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Riessman, C.K. (1993). *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Risko et al (1999): Making connections: preservice teacher's reflection processes and strategies, in T. Shanaham & F.V Rodriguez-Brown (Eds) *48th Yearbook of the National Reading Conference*. (Chicago, National Reading Conference).
- Rosenstein, B (2002): The Sorcerer's Apprentice and the Reflective practitioner. *Reflective Practice*. Vol 3, N 3.
- Russell, R (2001): Reflection in Higher Education en: *Innovative Higher Education*, Vol. 26, No. 1.
- Schön, D (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona.
- Shulman, L (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 57 (1), 1-22.
- Shulman L y Shulman J (2004): How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*. Vol 36, N 2, 257-271.
- Sirvent, M (1999): *Notas del seminario de tesis*. UBA.
- Smith, K y Tillema, H (2003): Clarifying types of portfolio use. *Assessment & Evaluation in Higher education*. Vol 28. N 6.

- Souto, M (1996): Prólogo en: Filloux, J: *Intersubjetividad y formación*. Facultad de Filosofía y Letras y Novedades Educativas. Buenos Aires. Pág 12.
- Souto, M. (1998). El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. Didáctica II Ficha de cátedra, Encuadre metodológico, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Souto, M y otros (1999): Grupos y dispositivos de formación. Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.
- Souto, M (2004): Las formaciones grupales en la escuela. Paidós. Bs As.
- Souto, M (2006): Repensando la formación: cuestionamiento y elaboraciones en Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo. N1. Buenos Aires.
- Sparks-Langer y Colton (1991): Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational leadership*, 48 (6), pp 37-44.
- Stake, R (1998): Investigación con estudio de casos. Morata. Madrid.
- Strauss y Corbin (1991): Elementos básicos de la investigación cualitativa. Generando teoría a partir de los datos. Procedimientos y técnicas. The Internacional Publishers, Newbury Park London. New Delhi.
- Taylor y Bogdan (1992): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Barcelona.
- Trumbull, D (1990): Evolving conceptions of teaching: Reflections of One Teacher. *Curriculum Inquiry*. Vol 20, Number 1.
- Van Manen, M (1977): Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry* 9-pp 205-228.
- Van Manen, M (1991): El tacto en la enseñanza. Paidós. Buenos Aires.
- Van Manen, M (1995): Teachers and teaching: theory and practice. Oxford.
- Vonk, J.H.C (1991), Becoming a teacher, brace your-self. In: Ho Wah Kam & R.J.L Wong, Improving the Quality of the teaching profession: An international perspective. Singapore: Institute of Education. pp. 63-82.

- Wellington, Bud y Austin, P: (1996): Orientations to reflective practice. Educational Research. Vol 38, N 3. Universidad de New Orleans.
- Wenger, Etienne (2001): Comunidades de práctica. Paidós. Barcelona.
- Zabalza, M.A (1991): Los diarios de clase. PPU. Barcelona.
- Zabalza, M (2002): La enseñanza universitaria. Nancea. Madrid.
- Zay, D (1999): Thinking the interactive interplay between reflection/practice/ Partnership: questions and points of tension en Pedagogy, Culture and Society. Vol.7.N 2.
- Zeichner, K (1986): Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies wich have been employed in preservice teacher education. International Journal of Educational Research, II (5), 565-75
- Zeichner, K (1993): "El maestro como profesional reflexivo" en Cuadernos de Pedagogía N 220. Fontalba. Barcelona.
- Zeichner, K y Liston, D (1985): Varieties of discourse in supervisory conferences, *Teaching & Teacher Education* 1 (2), pp.155-174.
- Zeichner, K.y Liston, D.P. (1987): Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.

8. Anexos

Entrevistas estructuradas en base a dos preguntas realizadas a 10 docentes que han cursado durante un año el programa de formación docente, para indagar algunos aspectos vinculados al proceso de formación docente que atravesaron y a los impactos de los dispositivos de formación como provocadores de reflexión en los docentes.

PREGUNTAS

1. ¿Cuáles son las modificaciones que considera más importantes en su manera de concebir sus prácticas docentes desde que ingresó al curso de formación docente?

DOCENTE 1

El curso de formación docente produjo un cambio en mi manera de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje. Comprendí que hay interdependencia entre ambos conceptos porque la enseñanza favorece y guía el aprendizaje, pero no es su causa. Es decir, son dos conceptos claramente delimitados, diferentes y hasta contradictorios. Además, entendí que la enseñanza es una actividad comunicativa e intencional, que tiene como objetivo el aprendizaje significativo de los alumnos que se produce cuando establecen conexiones entre el conocimiento nuevo y los que ya tienen en sus estructuras cognoscitivas. Para que esto pase, es necesario considerar dos condiciones fundamentales: la disposición de los alumnos a aprender significativamente y que la tarea sea potencialmente significativa y les permita relacionar la nueva información con los conocimientos previos. Por otra parte, comprendí que la didáctica, no es sólo recetas o instrumentos y que hay que entenderla en contexto.

Con respecto a la situación del aprendizaje institucional, aprendí que puede ser interpretado a partir de la aplicación de la tríada didáctica configurada por la interacción del docente y los alumnos y de estos entre sí, en relación a los contenidos que deben aprender. En este caso, se considera que las relaciones entre los tres componentes son siempre dinámicas y multidireccionales, ya que cada una se retroalimenta y se ve influenciada a partir de la existencia y su relación con las otras dos. A su vez, el análisis de estas interacciones que se desarrollan en el aula pueden ser consideradas desde la óptica de distintas *teorías del aprendizaje*. Por ejemplo, si el docente adhiere a *las teorías conductistas*, considerará entre otros aspectos, al aprendizaje como un proceso mecánico de asociación entre estímulos y respuesta. En cambio, si adhiere a *teorías constructivistas o cognitivas*, orientará su práctica docente teniendo en cuenta, entre otros aspectos, el aprendizaje significativo de los alumnos que se produce cuando pueden relacionar información nueva con conocimientos previos. Además, la adhesión a alguna de las distintas teorías determinará las estrategias de enseñanza que el docente aplicará en el aula. Al respecto, a lo largo del curso pasé en forma progresiva de una adhesión a *teorías conductistas* a la aplicación de *las teorías constructivistas o cognitivas*.

Otro aspecto que comprendí, es la importancia que el docente cree un espacio de conocimiento compartido en el aula a través de un contexto de comunicación que se enriquezca progresivamente con el aporte de los alumnos. Para ello es necesario crear determinadas condiciones de comunicación en el aula que permitan la participación activa de los alumnos. Al respecto, a partir de estas temáticas tratadas en el curso comencé a utilizar en forma más frecuente el trabajo en pequeños grupos con el fin de mejorar la interacción entre los alumnos y de éstos con los contenidos.

Uno de los aspectos en lo que implementé mayores cambios es en la manera de planificar mis clases. A lo largo del curso pude comprender mejor los distintos componentes de la planificación (objetivos, contenidos, actividades, recursos, tiempo y evaluación) y entender que están interrelacionados conformando un sistema interactivo que tiene como objetivo el aprendizaje significativo de los alumnos.

Por otra parte, modifiqué el concepto que tenía de la evaluación de los aprendizajes. Actualmente, entiendo que es un proceso sistemático y continuo a través del cual se obtiene información con la finalidad de reflexionar y tomar decisiones oportunas y pertinentes con el objeto de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a los objetivos establecidos. Es decir, la evaluación permite obtener información para la acreditación de los aprendizajes, pero su principal finalidad es conocer los logros y dificultades de los procesos de enseñanza y aprendizaje y utilizar los resultados con el fin de mejorarlos. Pensar en todos estos aspectos fue una novedad para mí. Siempre me gustó la docencia pero nunca pensé que se podía pensar tanto en ella y sobre todo pensarme a mi como docente, cómo puedo mejorar lo que hago aunque no siempre tengo tiempo para hacerlo.

DOCENTE 2

Desde el inicio del Curso de Formación Docente he ido incorporando varias prácticas, que considero importantes para el desarrollo de mis clases.

En primer lugar, el método de dar las clases. Transité de la metodología de clase magistral frente a una audiencia silenciosa y expectante a realizarla estratégicamente planificada, buscando la motivación de mis alumnos, la participación constante. Diseño las clases de manera tal que resulten interesantes, y que aprender sea un gusto, donde se vislumbre la posibilidad de aplicar lo que

aprenden, a sus carreras y que mi materia no sea solo un objetivo a "zafar".

Hoy tengo presente, la variedad de estrategias y recursos aprendidos en los diferentes cursos y busco aplicarlas a mi asignatura.

Planifico el desarrollo de toda la clase, aunque sé que se pueden presentar diferentes instancias que me lleven a realizar modificaciones.

Inicio la clase retomando el tema o algún concepto de la anterior o recurro a la "restitución".

Intento que los alumnos vayan construyendo los nuevos conocimientos, y puedan aplicarlos a casos hipotéticos de su profesión.

Les pido que lean los apuntes, remarquen los conceptos mas destacados o confeccionen un ordenador gráfico. Con el material previamente leído (si es que cumplieron con la tarea) realizamos actividades en clase, sino queda como tarea para el hogar.

Tomé conciencia de que la variedad de recursos tecnológicos a utilizar es más amplia de lo que suponía. Y que a mayor variedad de oferta, despierto mayor interés de los alumnos.

Me cuesta todavía pensar más sobre mí como docente que sobre las clases y los alumnos aunque trabajar sobre mi autobiografía docente me hizo descubrir por ejemplo, que algunos modos míos en las clases los copiaba (sin darme cuenta) de una docente de la secundaria que me dejó una marca fuerte.

DOCENTE 3

Básicamente el curso me está sirviendo para tener una mirada más objetiva sobre qué tipo de práctica docente estaba realizando. No he modificado sustancialmente mi práctica, pero si tengo más conciencia de las estrategias y herramientas que uso. Antes era más intuitivo e inorgánico, ahora estoy ordenando algunas cosas.

También profundicé mi mirada sobre el alumno, que pasó a ser todavía más un individuo y en función de esta mirada pensar más la enseñanza en relación con el aprendizaje, en un proceso mucho más íntimamente relacionado. Siguiendo en el mismo razonamiento, pensar soluciones específicas para problemas específicos en lugar de soluciones generales para problemas abstractos.

DOCENTE 4

La primera modificación se produjo en mi manera de dar las clases, ya que lo hacía desde una posición totalmente diferente a la que me encuentro ahora, lo hacia desde lo normativo explicando los temas en un nivel "universitario" ubicándome en la posición que más conocía y por ende mejor dominaba, el Paradigma del Sentido Común.

En cuanto tomé conciencia de lo dogmático de esta postura, hubo un quiebre en mí y en la mirada hacia el alumno.

Fue tan notoria la transformación que en otra Universidad donde me encuentro dando clases, me llamaron para rehacer y dar vuelta los programas al ver los resultados que estaba obteniendo en clase (y hago la aclaración que comencé en esa Universidad casi al mismo tiempo que ingresé al curso de formación docente). Siempre pensé que los cursos de formación docente no servían porque uno "nacía para ser docente" pero me di cuenta que acá me proponen pensar a pesar de insistir muchas veces con pedido de recetas para resolver problemas en el aula.

DOCENTE 5

Comenzando por un enfoque macro, diría que el haber transitado por el curso de capacitación docente marcó un punto de inflexión, un antes y un después en lo que respecta a mi práctica docente, lo cual no significa que haya ido aplicando muchas de las herramientas

utilizadas en dicho curso. Tanto el procesamiento como la bajada a lo cotidiano de lo aprendido, lleva tiempo. Uno de los aspectos más importantes fue el haber introducido modificaciones a partir de la realización de evaluaciones de diversas modalidades las cuales llevaron a la reformulación de la planificación académica de cada materia dictada.

El haber incorporado dichas formas de evaluación como la evaluación diagnóstica inicial, me llevó a estar muy atenta al momento del aprendizaje del alumno. Lo mismo con la evaluación formativa y sumatoria; el haber comprendido que lo importante es la conjugación de los tiempos en que se produce la evaluación y la aplicación de la herramienta correcta constituye una gran parte del proceso docente. El haber cursado esta capacitación me permite contar con mayor cantidad de herramientas, que de otra forma sería casi imposible, nos quedaríamos en el campo de lo intuitivo, no de lo profesional. Y por ende esto tiene una gran repercusión en el proceso de aprendizaje del alumno. El pedirle la incorporación de gráficos y esquemas conceptuales, el enseñarle con la introducción de esas herramientas, conceptos que de otra manera serían más teóricos, ya marca algo.

En resumen considero más que importante transitar por este curso por varios motivos; por un lado porque le permite al profesor ubicarse por momentos en el lugar del alumno, y por otro lado porque nos permite a quienes ejercemos la docencia atravesar por un proceso metacognitivo de manera de cuestionarnos con frecuencia de qué manera enseñamos...y no quedarnos entonces anclados en el mismo lugar para siempre.

DOCENTE 6

Voy a enumerar así me ordeno en las ideas:

He instalado formalmente la planificación de cada clase: contenido, actividades y bibliografía específica.

Pude aplicar criterios de improvisación ante la falta de recursos tecnológicos o por olvido de lo pedido a alumnos en clases anteriores.

Pude flexibilizar la práctica docente, integrando teoría y actividades que se complementen y no interrumpen el buen funcionamiento del grupo y su capacidad creadora.

Mejoré mi manera de hacer devoluciones sobre los trabajos prácticos valorando con mayor precisión los logros de los alumnos.

Tuve la posibilidad de integrar a la enseñanza la observación previa del material humano con el que contaba y comprender la dinámica de los grupos y su interacción.

Personalizar la enseñanza en relación con los avances y dificultades que puede presentar cada alumno.

Cuando pienso en todos estos aspectos me alegro de haber tomado la decisión de cursar.

DOCENTE 7.

El Programa de Formación me permitió que me actualizara en mis conocimientos sobre lo que está ocurriendo en la didáctica, a la vez que aprendiera a diseñar y pensar sobre mis prácticas de clase. Por otra parte permitió que me ubicara ideológicamente y también a la facultad, clarificando el marco conceptual en el que trabajo diariamente.

También me ayudó a focalizar mi atención en el currículum, programas, planificaciones, objetivos, propósitos, contenidos, motivación y evaluación, con mayor precisión y espíritu reflexivo.

Aprendí a identificar y mejorar mis propias estrategias a la vez que me dio la posibilidad de aprender nuevas, que aplico muy naturalmente cuando doy clase.

Además profesionalizó mis elecciones en cuanto al diseño de la clase, para tales contenidos conviene tal estrategia, y estas elecciones se diversificaron como un abanico de posibilidades.

Trabajar sobre la autobiografía me hace sentir que me conozco mejor como docente y profundizó mi actitud reflexiva y no dudo en afirmar que me colocó en un nivel profesional más elevado cualitativamente hablando, del que tenía. El crecimiento profesional y personal impulsado, es muy valorado por mí en este sentido. En algunos casos reafirmó ideas que yo ya tenía acerca de mi trabajo y en otros casos me hizo preguntarme y me generó en algún momento cierta angustia, ansiedad porque no me gustaba mucho lo que descubría de mi misma dando clase.

DOCENTE 8

Cuando comencé a cursar y a pensar en la docencia lo único que tenía como modelo era mi formación como estudiante y que indirectamente fui copiando patrones y modalidades de lo que recordaba eran mis clases de la Universidad donde me formé y donde enseño actualmente. Pero no tenía conciencia de eso hasta que empezamos a trabajar en el curso, a leer textos como el de Jackson y a escribir la autobiografía.

DOCENTE 9

Creo que soy un docente que trata de acompañar al alumno en el proceso de pensar o ir haciendo relaciones...no sé si de descubrir, poder conectar lo que va aprendiendo en el momento que lo va aprendiendo y pienso que, de lo que me dí cuenta después de trabajar en el curso es que algo de esto tiene que ver con mi viejo que era imprentero, fotógrafo, pero había leído mucho, era como que siempre me estaba instalando dudas, entonces me "obligaba a pensar", o me contaba cosas diferentes a las que me contaban en la escuela. También recuperé un recuerdo de una profesora en primer año, de historia, que la primera clase dijo vamos a leer el diario...nosotros la

miramos, no vamos a estudiar historia? ...Supongo que toda esa formación hizo que cuando alguien me da todo cerradito con una receta yo le digo que lo fundamente, le pregunto por qué es así. Entonces entendí que no todos pueden aprender igual, que el modelo que a mí me sirve a otros tal vez no y eso trato de corregirlo en mis clases, proponiendo diferentes caminos.

DOCENTE 10

Cuando pienso en la práctica docente no puedo dejar de pensar en la profesión. Tendrá que ver con la disciplina, pero siempre como que esto va muy de la mano, es una fusión casi perfecta, de decir, lo que aplico en el aula, como yo lo desarrollo y cómo hago la bajada de lo teórico a lo práctico, trato simultáneamente de verlo desde lo profesional. Por eso me parece que por un lado está bueno que no deje la profesión, o sea yo sigo en la profesión, eso me da tranquilidad expositiva y a mis alumnos también.

Ahora estoy todo el tiempo observándome, observando a mis colegas y hay millones de cosas todavía por modificar. Desde el uso de un recurso, hasta plantearte una grilla de evaluación, son cosas que hasta hace un año atrás ni las pensaba. Y entonces ahora sí lo puedo observar con un ojo más crítico y ver quizás cuánto falta todavía. Creo que descubrí todo lo que me falta para enseñar bien pero es un primer paso.

2.¿Puede explicar cuáles fueron los procesos por los cuales llegó a estas diferentes formas de concebir las prácticas docentes?

DOCENTE 1

Un aspecto que también abordamos en el curso fue la consideración del docente como un profesional reflexivo. Considero que he arribado a esta forma diferente de concebir mi práctica docente, a través de la aplicación de los conceptos y herramientas adquiridos en el curso a la actividad concreta en el aula. Luego de reflexionar en y sobre la práctica, he vuelto a la teoría para buscar una retroalimentación. Esta relación dialéctica teoría-práctica es lo que me permitió realizar los cambios señalados anteriormente.

Por otra parte, otro aspecto que me ayudó en este proceso de cambio, fueron los ejercicios de metacognición - la reflexión acerca de mi propio funcionamiento como docente - que realicé durante el desarrollo del curso. El conocimiento de la propia cognición implica ser capaz de tomar conciencia de la manera personal de aprender y, además, comprender los factores que explican que los resultados de la actividad sean o no los esperados. Adquirí una actitud más reflexiva respecto a mi práctica docente y de manera más sistemática. Algo que me ayudó mucho fue el intercambio con otros colegas, escuchar sus historias, sus dudas, compartir algunas narraciones de las autobiografías..

DOCENTE 2

De muchas maneras creo que logré este proceso de reflexión, por ejemplo observando con otros ojos las clases que daban las docentes; leyendo diferentes apuntes indicados por las profesoras; trabajando en clase con mis compañeros; escuchando las experiencias presentadas por mis compañeros; reflexionando sobre mi propia experiencia laboral y sobre mi manera de enseñar; investigando casos prácticos y reales sobre el campo de mi disciplina. Creo que el conjunto de todas estas acciones me hacen pensar distinto y darme

cuenta que es trabajoso hacer esto. A veces preferiría no tener tanta conciencia, no darme tanta cuenta...

Cuando detecto problemas en algún curso pongo en funcionamiento ahora, "la maquina de preguntas", por qué será, qué está pasando, qué estoy haciendo, qué no estoy haciendo y eso es muy nuevo para mí.

DOCENTE 3

Principalmente la reflexión sobre la propia práctica, que es un interés permanente en todas las materias que cursé. También me enriqueció el compartir experiencias en clase con docentes de otras áreas: muchos de ellos dictan materias distintas a las que yo enseñé y por lo tanto tienen metodologías y concepciones muy distintas sobre la enseñanza. Por supuesto también algunos de los textos abordados durante la cursada; muchos de ellos me ayudaron a terminar de entender y darle fundamento a cosas que a través de la experiencia estaba aplicando intuitivamente.

Escribir la autobiografía me hizo pensar mucho en mis maestros, en mi historia como alumna, me hizo acordar lo que me gustaba y lo que no y ahí pude mirar diferente a mis alumnos.

DOCENTE 4

Mi proceso comenzó cuando hice (y rehice) mi autobiografía personal y profesional donde encontré las raíces verdaderas de mi vocación docente. Y eso me movilizó muchísimo.

En la medida que avanzaba en las clases y veía las diferentes formas de encarar la práctica docente lo aplicaba inmediatamente en clase para ver el efecto que producía, especialmente con los que estaban más cercanos a recibirse.

Un dato que avala lo que estoy diciendo son algunas respuestas de los alumnos en sus trabajos a partir del modo en que cambié cómo

encarar la materia. Todos me señalaron con las autoridades de la Universidad en cuestión como disparador de sus proyectos personales.

Era como un efecto multiplicador, cuanto más apreciaba las transformaciones que se iban sucediendo en la clase, que pasaban de ser unas clases de desahogo de lo malo de su base y la bronca o resentimiento con la escasa formación que sentían habían recibido a ser una de las clases con mayor participación que haya tenido alguna vez con aportes innovadores por parte de ellos que enriquecían las clases.

Y eso, humildemente, es nada más que un reflejo de lo que voy aprendiendo con el programa de formación docente. Que no es poco. Para mi, me ayuda si me hace cambiar.

DOCENTE 5

En cuanto al proceso que realicé a través del curso diría que en el inicio fue difícil ubicarse y situarse como alumna.

Aun habiendo pasado por formación de posgrado en otras disciplinas siempre cuesta verse reflejado en la otra vereda cuando se trata de estar enseñando, y tal vez esto constituya uno de los puntos mas conflictivos e importantes en el ámbito docente. No creerse lo que no se es y permitir que sea el otro quien nos devuelva miradas, comentarios. Si los profesores nos ubicásemos mas a menudo en el lugar de los alumnos entenderíamos más su problemática tanto en el campo del aprendizaje como en visualizar nuestros errores, aunque no intencionales, como docentes. Volviendo a la pregunta inicial, mi proceso se fue dando de diversas maneras. Me costó un poco básicamente hasta entender este ejercicio de estar de un lado y del otro, entender la importancia de transparentar lo que se les pide a los alumnos, facilitarles las cosas sin por eso no exigir; diría que al

contrario, cuanto más facilito en el ámbito de la evaluación mas estoy en condiciones de exigir. Hasta el momento no me había planteado la posibilidad de meterme mas en el campo docente-aun dictando en posgrados y en el interior- y con la riqueza de lo que aprendí decidí incursionar en el campo de una maestría docente. Vuelvo al inicio, esto marcó un antes y un después en la mirada que tengo de la enseñanza, me replanteo luego de cada clase si puedo seguir mejorando, contrasto las evaluaciones que me entregan en las universidades sobre el dictado de mis materias, las re veo aunque a veces no me gusten algunas cosas y vuelvo sobre ello.

DOCENTE 6

Soy docente desde 1989 dictando cursos de diferente tipo y en distintos ámbitos y situaciones, para diferentes grupos de alumnos. Por otra parte, también soy periodista y edité revistas dedicadas a la enseñanza de temas técnicos y estéticos (fotografía, especialmente). Por consiguiente, mis estrategias de enseñanza han sido muy variadas, utilizándolas tanto en las publicaciones como en el aula, intercambiándolas y complementando unas con otras. Es decir, analizando siempre causa y efecto.

Los cursos de formación docente me han permitido entender con mayor precisión mis propias formas de enseñar, conocer distintas propuestas y profundizar en aspectos de la psicología cognitiva y de la educación. Las docentes han resultado auténticas provocadoras de esta actitud que me lleva a investigar, analizar, reflexionar, cuestionar y obtener nuevas conclusiones que puedan ser de utilidad para comprender mejor al alumno.

Mi profesión (de periodista), ha generado un espíritu crítico como para no aceptar nada sin cuestionarlo. Defecto o cualidad, no lo sé, pero disfruto profundizando cada concepto.

Narrar la autobiografía y compartirla con otros docentes de otras disciplinas me resultó una experiencia de mucho rechazo al inicio y de mucho placer después de un tiempo.

Repasé mi propia historia como alumna y mejoré algunas técnicas de enseñanza de profesores.

DOCENTE 7

Hay algunos procesos que puedo identificar y explicar y otros que se me escapan de la conciencia. Veo claramente que durante el Programa fui analizando mi práctica y los resultados, a su vez que el mismo análisis lo llevaba a cabo con los docentes a los que observaba.

Por otro lado fui recordando y reconstruyendo de alguna manera mi historia docente, y pude observar cómo a veces de manera intuitiva ponía en práctica estrategias que fui conociendo a lo largo de este año.

Además según la técnica del "modeling", fui imitando algunas estrategias de las profesoras del programa que me resultaron atractivas y eficaces.

Y por último estimulé permanentemente mi capacidad autocrítica y reflexiva para aplicar las herramientas y conceptos teóricos que fui adquiriendo, así como también sintetice algunas prácticas que me parecieron afines.

También recordé mucho a mis profesores de la universidad eligiendo a algunos como paradigmas para discriminar sus fortalezas y debilidades pedagógicas.

En suma tengo muchos más elementos para criticar y modificar mi práctica docente.

DOCENTE 8

Una de las maneras en que lo hice y me fue útil fue escuchar los problemas de los otros docentes y pensar conjuntamente soluciones. Fui entendiendo desde la práctica, qué significaba la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes y fui revisando mi propia práctica, cotejando dudas y dificultades con las problemáticas de otros docentes. Debo confesar que nunca me había sentado a reflexionar de qué modo iba a modificar mis prácticas docentes o en qué me equivocaba. Creí que fue de manera inconciente ya que a veces hasta me molestaba tener que pensar tanto en clase, pero me fui dando cuenta, con el paso del tiempo que es como si se hubiera decantado todo lo aprendido y ahora lo puedo usar con más tranquilidad.

DOCENTE 9

No pienso inmediatamente después de la clase, no lo puedo hacer salvo que me haya producido algo muy fuerte. Cuando salgo de la clase me olvido de la clase...pero por ahí al día siguiente si hubo algo importantes o algo que me quedó rebotando lo pienso pero no antes de la clase porque no me da el tiempo.

Cuando más pienso es cuando tuve dificultades, cuando creo que está todo bien, no lo hago.

Aprendí algunas cosas más al escribir la autobiografía y al ver lo que hacían las docentes que estaban al frente del curso.

DOCENTE 10

Dije algo de eso en la pregunta anterior cuando pienso en la profesión junto con la enseñanza. Aprendí escribiendo mi autobiografía aunque me costó mucho porque no encontraba nada interesante para contar o para conectar con lo que estábamos trabajando en clase o leyendo de los textos. Escuchar a mis compañeros me ayudó bastante y una vez

que dejé fluir los recuerdos fui encontrando algunas "perlitas" de mi historia como alumno y mi modo de ejercer la docencia.

Encontrar algunos problemas en los cursos y poder mirarme a mí qué y cómo hago con ellos me sirve para pensar.