



Lema.

¿Cuál educación científica es deseable frente a los desafíos en nuestros contextos latinoamericanos? Implicaciones para la formación de profesores.

Bogotá, 13 a 15 de octubre de 2021
Modalidad On Line – Sincrónico

DOCENTES FORMADORES: VALORACIÓN DE UNA EXPERIENCIA DE REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL

Autores: Ana María Guirado, Claudia Alejandra Mazzitelli y María Julieta Laudadio. Instituto de Investigación en Educación en las Ciencias Experimentales (UNSJ), aguirado@ffha.unsj.edu.ar. Instituto de Investigación en Educación en las Ciencias Experimentales (UNSJ) y CONICET, mazzitel@ffha.unsj.edu.ar. Instituto de Investigación en Educación en las Ciencias Experimentales (UNSJ), julietalaudadio@gmail.com.

Tema. Eje temático 3.

Modalidad. 1. Nivel educativo universitario.

Resumen. La formación de los docentes constituye uno de los temas críticos del debate educativo, planteándose la necesidad de una renovación desde las instituciones formadoras. La reflexión sobre la práctica docente podría contribuir en este sentido. Atendiendo a esto, se realizó un estudio con docentes formadores de los Profesorados en Física, en Química y de Tecnología de la Universidad Nacional de San Juan (Argentina), con el objetivo de contribuir con la formación inicial, especialmente, con las modificaciones de los planes de estudio, implementando estrategias de reflexión. Este trabajo se focaliza en los resultados de una técnica de valoración de las instancias de reflexión. Los resultados muestran una valoración positiva en distintos aspectos, evidenciando esta forma de trabajo como un camino a la hora de generar cambios que fortalezcan la formación inicial.

Palabras clave. formación docente inicial, reflexión sobre la práctica, docentes formadores, Ciencias Naturales, Tecnología.

Introducción

La formación de los docentes en la actualidad constituye uno de los temas críticos del debate educativo. Algunas problemáticas que se pueden mencionar son las debilidades de la formación inicial, las dificultades en la etapa de inserción en la docencia y los desajustes de la formación continua (Valliant, 2007). Por ello, existe un gran interés en América Latina por renovar las instituciones formadoras, cuestionar y redefinir el rol del formador de formadores, mejorar las propuestas curriculares, favorecer el ingreso y permanencia de estudiantes futuros docentes y plantear sistemas de inserción a la docencia y de desarrollo profesional (Valliant, 2007, Valliant y Manso, 2012).

La formación de docentes de Ciencias Naturales no es ajena a las problemáticas mencionadas. Existe la necesidad de renovar la enseñanza de las ciencias de forma que posibilite una educación científica acorde a los tiempos actuales y para ello resulta esencial la preparación de los docentes (Acensio Cabot, 2013).

Para esto es necesario que los docentes sean parte de la solución ya que, sin su participación, compromiso y dedicación, no será posible el cambio. En tal sentido, la reflexión docente se constituiría como dinamizadora de cambios dando lugar a nuevos conocimientos y mejoras en la formación (Anijovich y Cappelletti, 2018 y Domingo, 2019).

Teniendo en cuenta lo planteado hasta aquí es necesario que los docentes formadores expliciten sus opiniones, reflexionen sobre las mismas y se comprometan con los procesos de cambio. Para ello se realizó un estudio con docentes formadores - tanto del área de formación disciplinar como de la formación pedagógica-, de los Profesorados en Física, en Química y de Tecnología de la Universidad Nacional de San Juan (Argentina), con el objetivo de contribuir con los procesos de formación

docente inicial, y especialmente con las modificaciones de los planes de estudio, implementando estrategias de reflexión sobre la práctica docente.

Referente teórico

La formación docente constituye un proceso integral que busca la construcción y apropiación crítica de saberes disciplinares y de herramientas metodológicas para el desempeño profesional (CIN, 2013). La formación inicial tiene incidencia en la configuración de la identidad docente, por ello demanda que la misma permita a los futuros docentes comprender y actuar en las diversas y cambiantes situaciones en las que se desempeñará. Considerando las propuestas de los estándares para la acreditación de las carreras de profesorado universitario en Física y en Química la formación debería incluir principios generales relacionados con la enseñanza en el campo de conocimiento disciplinar específico, como en el campo pedagógico y favorecer la reflexión sistemática, crítica y situada que posibilite integrar teoría y práctica. Además, considerar una visión regional latinoamericana vinculada con el contexto mundial (CIN, 2013)

Recientes estudios en el ámbito de la formación docente presentan la reflexión como dinamizadora de cambios, fuente de retroalimentación para la mejora de la práctica (Anijovich y Cappelletti, 2018 y Domingo, 2019). Cerecero Medina (2019) sostiene que la práctica reflexiva constituye un proceso continuo de reflexiones intencionales y sistemáticas, con el objetivo de comprender, resolver y resignificar las prácticas docentes. Constituye un proceso complejo que requiere del cuestionamiento que busca el significado de un acontecimiento. Así, se puede afirmar que la práctica reflexiva constituye "un proceso cíclico y sistemático de análisis y deliberación, respecto del ejercicio profesional, que posibilita una toma de decisiones fundamentada y que contribuye al desarrollo o transformación del profesional" (Cerecero Medina, 2019: 165).

Además, se considera que para lograr procesos de reflexión es necesario que exista la posibilidad de escuchar a otros, comprender diferentes posiciones, aceptar la interpelación del propio pensamiento (Anijovich y Capelletti 2018). Catalán y Castro (2016) lo denominan reflexión colectiva sistemática y la entienden como la reflexión que realizan e intercambian los profesores, actuando como equipo de trabajo. Cuando la reflexión se da desde dentro de cada institución y grupo de docentes, en tiempos y espacios compartidos se podrá desarrollar una formación centrada en las verdaderas necesidades de la organización educativa (Malpica Basurto, 2017).

Metodología

Se trabajó con 18 docentes formadores que se desempeñan en las áreas de formación disciplinar específica y pedagógica. Para el estudio se desarrollaron instancias de reflexión en las que se aplicaron diferentes técnicas, entre las que se encuentran:

Técnica de evocación: se solicitó a los docentes que mencionaran palabras que caracterizan su práctica docente. Las palabras fueron expresadas en forma escrita e individual y posteriormente, como plenario, cada docente explicó de forma breve las razones de la elección que había realizado. El procesamiento de estos datos permitió identificar la representación que los formadores tienen de su propia práctica (Mazzitelli, Laudadio y Guirado, 2020).

Reflexión sobre realidad contextual: se presentaron los resultados de algunas investigaciones realizadas en el mismo contexto años anteriores. A partir de los resultados se propusieron las siguientes actividades: (a) reflexión en plenario sobre las dificultades identificadas, su impacto en la formación de futuros docentes y su implicancia para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales y (b) elaboración de propuestas de acción y cambio en la práctica de cada docente (Mazzitelli et al., 2020).

Técnica “Dejo y llevo”: es una adaptación de la técnica “Lo que me diste” (Brites de Vila y Müller, 1989) que tiene por objetivo valorar los aportes realizados por otros y se propone como actividad de finalización o cierre de cursos o talleres. En el caso particular de nuestro estudio contribuyó con la explicitación y análisis del alcance de sus opiniones (Kornblit, 2007). Para esto se les solicitó a los docentes que expresaran en forma escrita e individual que dejaban, respecto a cómo habían empezado a participar de estas instancias de reflexión (expectativas, conocimiento, emociones, etc.), y que se llevaban, a partir de su participación.

Encuesta: a fin de dar un cierre a las actividades propuestas, se solicitó que respondieran una encuesta teniendo en cuenta el proceso de reflexión realizado (Mazzitelli et al., 2020).

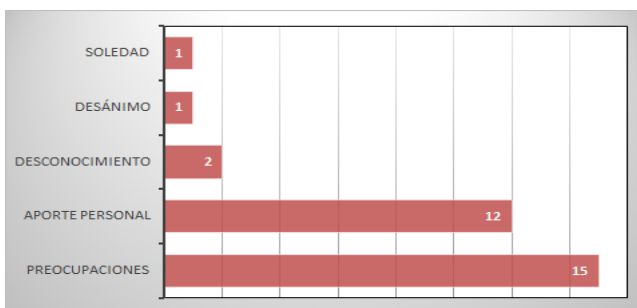
Algunos resultados obtenidos en las distintas instancias ya han sido analizados y difundidos (Mazzitelli et al., 2020). Este trabajo se focaliza en el análisis de los resultados obtenidos a partir de la técnica “Dejo y llevo”. Para el procesamiento de los datos se construyeron categorías de análisis a posteriori, que permitieron agrupar y sistematizar la información. Cabe mencionar que se realizó triangulación entre los investigadores (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2014), a fin de evitar sesgos en la construcción de las categorías. En este procesamiento se tuvo en cuenta las diferentes ideas expresadas en las opiniones de los docentes por lo que una misma respuesta pudo incluirse en más de una categoría.

Resultados y discusión

Al analizar las expresiones de los docentes respecto al “Dejo” se identificaron 31 citas que se corresponden con las siguientes categorías: Aporte Personal, Desánimo, Desconocimiento, Preocupaciones y Soledad. Respecto al “Llevo” se reconocieron 46 citas vinculadas a seis categorías: Actitudes Positivas, Conocimientos, Desafíos concretos, Escucha, Inquietudes e Intercambio de ideas.

En el gráfico 1 se presenta la frecuencia de citas en relación a cada categoría del “Dejo”.

Gráfico 1: Frecuencia de citas en relación a cada categoría del “Dejo”.



Fuente. Propia.

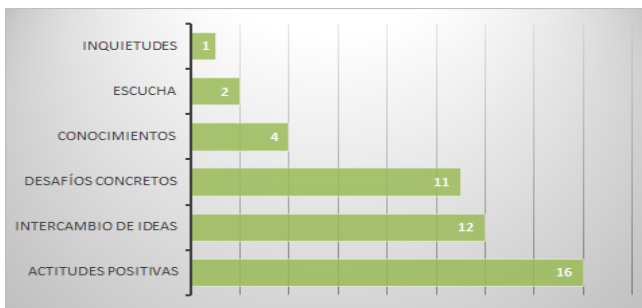
Como se observa en el gráfico 1 el mayor número de citas de los docentes corresponden a las categorías de Preocupaciones (15) y Aporte Personal (12). Entre las preocupaciones que señalan los docentes se encuentran: “poca experiencia”, “falta de compromiso en participar en este tipo de reuniones” y “temor a no generar cambios en la formación de docentes”. Al considerar los aportes personales los docentes señalan: “tiempo dedicado, apreciaciones personales, opiniones compartidas”; “existencia de un grupo de docentes con los que compartimos ideas y proyectos de mejoramiento”; “mi visión

del profesorado”; “mi reflexión de la práctica docente” y propuestas “respecto a la formación del profesor, sus necesidades de mejorar la formación, actualizar contenidos, aunar criterios de enseñanza” y para “dar respuesta a algunas inquietudes, sobre todo, en trabajos conjuntos con otros docentes”.

Aunque con menor frecuencia se destaca que algunos docentes señalaron que a partir de la actividad de reflexión dejaban: “Dudas, falta de información, desconocimiento de personas y visiones” (Desconocimiento); “el desánimo que a veces tenemos quienes trabajamos como docentes cuando nos sentimos no escuchados” (Desánimo) y “la soledad de trabajar en una cátedra unipersonal, esperando poder coordinar con otros docentes del área” (Soledad).

A continuación, se presenta en el gráfico 2 la frecuencia de citas en relación a cada categoría del “Llevo”.

Gráfico 2: Frecuencia de citas en relación a cada categoría del “Llevo”.



Fuente. Propia.

Al analizar las citas correspondientes al “Llevo” se observó que la mayor frecuencia corresponde a las categorías de: Actitudes Positivas (16), Intercambio de ideas (12) y Desafíos concretos (11). Entre las actitudes positivas los docentes señalan: “El entusiasmo de que hay un grupo de docentes que comparten la visión de que debemos trabajar en forma colaborativa”; “motivación para seguir reflexionando sobre la práctica docente y sobre cambios en los planes de estudio”; “compromiso y apoyo para generar un espacio de participación docente”; ganas de aportar y mejorar” e “interés por contribuir a la formación de futuros docentes”. En relación al intercambio de ideas destacan los siguientes comentarios: “momentos de reflexión compartidos”; “la riqueza del intercambio de ideas”; “saber que no estamos solos” y que “este trabajo debemos hacerlo en equipo”; además de la posibilidad de “articulación con distintas materias”. Respecto a los desafíos concretos los docentes manifestaron: “ideas y propuestas para implementar”; “planteo de posibles cambios en los planes de estudios”; “más trabajo para seguir construyendo” y finalmente la necesidad de “seguir reflexionando sobre la práctica y sobre los cambios en los planes de estudios”.

Con menor frecuencia se encuentran las categorías Conocimiento, Escucha e Inquietudes. Entre los conocimientos que los docentes señalaron se encuentran: “visión más integral del departamento, las carreras, sus problemáticas y desafíos”, como así también “interiorizarme con las problemáticas y soluciones de cada una de ellas”; además de “haber conocido a los profesores del claustro”. En cuanto a la escucha los docentes valoraron: “la satisfacción de opinar y ser escuchada”, especialmente la “escucha por parte de los colegas”. Y finalmente algún docente manifestó su inquietud “sobre la dinámica institucional que si bien aparecieron (las problemáticas), no se vislumbran soluciones”.

Si se comparan los resultados obtenidos respecto al “Dejo” y al “Llevo”, se puede observar que en el proceso de reflexión se ha logrado valorar la escucha, el intercambio de ideas, la opinión del otro, el trabajo en equipo, aspectos destacados por algunos autores (Anijovich y Capelletti 2018; Catalán y Castro, 2016) como necesarios para posibilitar la reflexión como una práctica sistemática, que favorezca el desarrollo profesional y la transformación curricular (Vaillat, 2007; Vaillant y Manso, 2012).

Conclusiones

Las respuestas de los docentes muestran que las estrategias propuestas han contribuido tanto a la explicitación de sus opiniones como a la reflexión sobre el alcance de las mismas y sobre su práctica docente en la formación inicial.

La valoración que los formadores han realizado de las estrategias de reflexión muestran un mayor impacto en los aspectos actitudinales y motivacionales, reflejado a través del cambio entre lo que dejan y lo que se llevan de la experiencia. Lo que dejan, que se corresponde al estado en el que comenzaron a participar de las instancias, se relaciona principalmente con el aporte personal que han realizado expresando sus opiniones -en general negativas- y sus preocupaciones. En tanto que lo que se llevan se relaciona con el entusiasmo de haber podido compartir sus inquietudes e ideas con el equipo de docentes formadores, haber sido escuchados desde un lugar de valoración de la opinión y en un marco institucional, y el compromiso de asumir desafíos concretos propuestos en colaboración (Cerecero Medina, 2019).

Así mismo, a partir de las dificultades identificadas respecto a la relación con los alumnos, con los contenidos que enseña y la integración con las distintas áreas de formación, con la práctica docente y la conformación de los equipos de cátedra, han elaborado propuestas de acciones concretas de cambio, asumiendo el compromiso de llevarlas a cabo (Mazzitelli et al., 2020).

De esta manera, se puede afirmar que la implementación de estrategias de reflexión constituye un camino propicio en el fortalecimiento de la formación docente inicial (CIN, 2013) y en la renovación de las instituciones formadoras.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 28, 74-92.
- Asencio Cabot, E. (2013). Un acercamiento a la formación de docentes de ciencias en latinoamérica. Experiencias en el contexto cubano. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10 (N° Extraordinario), 797-806.
- Brites, G. y Muller, M. (1989). *Cien y un juegos: para educadores, padres y docentes*. Argentina: Editorial Bonum.
- Catalán, J. y Castro, P. (2016). Reflexión colectiva sistemática: un estudio orientado al desarrollo profesional docente. *Psicología Escolar e Educativa*, 20 (1), 157-167. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0201949>
- Cerecero Medina, I. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 28, 155-181.
- Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). (2013). Propuestas de Estándares generales de la Formación Docente comunes a los Profesorados Universitarios. Bs. As. Recuperado de: <https://www.cin.edu.ar/archivo.php>.
- Domingo, A. (2019). La profesión docente desde una mirada sistémica. *Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 28, 15-35.



Lema.

¿Cuál educación científica es deseable frente a los desafíos en nuestros contextos latinoamericanos? Implicaciones para la formación de profesores.

Bogotá, 13 a 15 de octubre de 2021
Modalidad On Line – Sincrónico

-
- Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. Edición). México: Ed. Mc Graw Hill
- Kornblit, A. (2007). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis* (2da edición). Argentina: Editorial Biblos.
- Malpica Basurto, F. (2017). Las comunidades profesionales de aprendizaje: desarrollo de una práctica reflexiva fundamentada. En *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*. Domingo, A. y Anijovich, R. (coordinadoras). Argentina: Editorial Aique Educación.
- Mazzitelli, C.; Laudadio, J. y Guirado, A. (2020). Reflexiones sobre la formación inicial en Ciencias Naturales desde la mirada de los docentes formadores, *Revista Enseñanza de la Física*, 32(Nº Extra), 251-259.
- Vaillant D. y Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3 (18), 11-30.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222.