

La reflexión sobre la práctica en la formación del profesorado de nivel primario

A reflexão sobre a prática na formação de professores de nível primário

The reflection on practice in the training of primary level teachers

Inés Rodríguez Vida¹

Elsa Meinardi²

Resumen

En este trabajo presentamos resultados preliminares de un proyecto de investigación cuyo objetivo es promover en las y los estudiantes de profesorado de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), de Buenos Aires, Argentina, procesos reflexivos orientados a revisar críticamente sus propias prácticas. Para su desarrollo, las y los estudiantes de los talleres de residencia docente respondieron una serie de preguntas relativas al diseño y puesta en práctica de secuencias didácticas, y también sobre sus percepciones acerca de sus fortalezas y debilidades en relación con su futuro desempeño profesional. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de las y los futuros docentes alcanzaron un nivel de reflexión más bien descriptiva y poco profunda, lo que concuerda con lo planteado por numerosos/as autores, aunque también hubo expresiones vinculadas a un mayor nivel de reflexión, como mostramos en esta presentación. Esperamos, como resultado de nuestro trabajo, generar herramientas que contribuyan a la construcción de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza, en la formación inicial y continua del profesorado de nivel primario.

Palabras clave: reflexión en y sobre la práctica-formación docente-nivel primario

Abstract

In this paper we present preliminary results of a research project whose objective is to promote reflective processes aimed at critically reviewing their own practices in teacher students at the Higher Teacher Training Institutes (ISFD) in Buenos Aires, Argentina. For its development, the students of the teaching residency workshops answered a series of questions related to the design and implementation of didactic sequences, and also about their perceptions about their strengths and weaknesses in relation to their future professional performance. The results obtained show that most of the future teachers reached a rather descriptive and shallow level of reflection, which agrees with what was stated by numerous authors, although there were also expressions linked to a higher level of reflection, as we show in this presentation. We hope, as a result of our work, to

¹ Estudiante de Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional del Comahue. Argentina. Licenciada en Biología. Comisión de Carrera de los Profesorados. FCEN. UBA. inesrvida@gmail.com

² Dra. en Biología. Instituto CeFIEC. FCEN. UBA. ARGENTINA. emeinardi@gmail.com



generate tools that contribute to the construction of reflection on teaching practices, in the initial and continuous training of primary level teachers.

Key words: reflection in and on practice-teacher training-primary level.

Introducción

El profesorado de nivel primario en la Ciudad de Buenos Aires Argentina, tiene una duración de 4 años y se estructura en tres grandes campos: la Formación General, la Formación Específica y las Prácticas. Este último se organiza en seis talleres consecutivos que implican distintos acercamientos a las instituciones educativas. Los dos últimos talleres corresponden a la Residencia Docente, un período en el cual se profundiza e integra el recorrido formativo realizado hasta el momento. Una de sus finalidades, es propiciar la reflexión para la toma de decisiones fundamentadas, a partir del análisis de la experiencia. (AA. VV, 2009).

Durante la residencia, los futuros docentes asisten a los Talleres de Diseño, en los cuales son acompañados y guiados por profesoras/es de las distintas áreas en el diseño y puesta en práctica en las aulas, de secuencias didácticas para un ciclo y grado específicos. Nuestro trabajo se ubica en el Taller de Diseño de Proyectos de Ciencias Naturales, un espacio de formación en el que las y los residentes revisan los enfoques de las ciencias naturales y su didáctica abordados previamente y los ponen en práctica en sus propuestas de enseñanza.



Numerosos/as autores y autoras (Shulman, 1987; Perrenoud, 2004; Nocetti, 2015; Meinardi, 2018; entre otros/as) coinciden en señalar la importancia del desarrollo de competencias reflexivas en los futuros profesores al asociarlo al desarrollo profesional y a una mayor disposición hacia el mejoramiento de la práctica docente. Schön (1998) hace referencia a la reflexión en la acción y sobre la acción, cuando la propia acción profesional es objeto de análisis y lleva a la construcción de conocimiento. Destaca la importancia de que la práctica reflexiva sea un hábito cotidiano del quehacer docente, al igual que Perrenoud (op.cit.), quien sostiene que la reflexión sobre la propia práctica debe ser regular y metódica para constituirse en un recurso de autoformación y de evolución de las competencias y de los conocimientos profesionales.

Por su parte, autoras como Domingo y Gómez (2014), proponen el concepto de competencia reflexiva vinculándolo a la idea de profesional reflexivo de Schön, situando a la práctica en el centro del proceso de aprendizaje.

En cuanto a la evaluación de la reflexión se han propuesto diferentes formas de estimularla y categorizarla (Van Manem, 1977; Moon, 2007; Larrivee, 2008, citados en Nocetti, 2015). Suele haber coincidencia en que es deseable que, en su desarrollo profesional, las y los docentes vayan avanzando desde un primer nivel de tipo técnico hasta llegar a vivenciar una reflexión de carácter más crítico. Al mismo tiempo, muchos autores y autoras vinculan la reflexión con la metacognición. Domingo y Gómez (op.cit) proponen que la reflexión articula pensamiento y acción, planteando la dimensión metacognitiva de la reflexión, mientras que Eraut (2000, citado en Nocetti, 2015) menciona la metacognición como el proceso que podría provocar reflexión.

En nuestro trabajo asumimos la propuesta de Flavell (1979), en relación a definir la metacognición como la cognición sobre los fenómenos cognitivos. En esta misma línea, Pérez y González Galli (2020) consideran que la metacognición puede caracterizarse a partir de dos dimensiones: conocimiento metacognitivo, como el que tienen los sujetos sobre la cognición propia, de otros o en general; y regulación metacognitiva, que involucra los procesos de control de la propia cognición que ayudan al desarrollo de la tarea.

Metodología

En el proyecto que presentamos trabajamos, entre 2013 y 2018, con estudiantes del Taller de Diseño de dos Institutos Superiores de Formación Docente de la ciudad de Buenos Aires, Argentina: 37 de la Escuela Normal Superior N° 1 "Pte. R. Sáenz Peña" y 14 de la Escuela Normal Superior N° 2 "Mariano Acosta".

En líneas generales seguimos una secuencia diagnóstico-análisis de situación-diseño-intervención-evaluación-reflexión que puede enmarcarse en la perspectiva metodológica de la Investigación-Acción (Latorre, 2003).

Para indagar acerca de la reflexión en y sobre la práctica durante la residencia, diseñamos un cuestionario que las/los futuros docentes respondieron al finalizar el Taller de Diseño de Ciencias Naturales. El instrumento de indagación incluyó preguntas acerca de: el conocimiento del contenido que les fuera asignado por el/la docente del grado; los aspectos considerados valiosos de la secuencia didáctica diseñada y también aquello que podría modificarse, explicitando sus razones, y sus percepciones acerca de sus fortalezas y debilidades en relación a su futuro desempeño profesional. A partir de los datos recabados decidimos incluir en los dos últimos años nuevas preguntas orientadas a reflexionar sobre el componente emocional en relación a su actuación durante el desarrollo de las clases.

Con la información recogida procedimos al análisis de las respuestas de las y los estudiantes a partir de las categorías propuestas por Moon (2007), quien desarrolló un marco genérico para la escritura reflexiva definiendo cuatro niveles de reflexión:

Nivel 1. Escritura Descriptiva: es un relato que narra eventos y contiene muy poca reflexión. Si hay referencias a reacciones emocionales, no se exploran.

Nivel 2. Escritura Descriptiva con alguna reflexión: hay un relato que da algunas pautas para la reflexión, pero no es lo suficientemente profunda como para permitir el aprendizaje.

Nivel 3. Escritura Reflexiva 1: el relato cuenta con cierto nivel de análisis, incluso de autocuestionamiento. Se consideran varios puntos de vista, que pueden cambiar con el estado emocional, aunque no son analizados en profundidad.

Nivel 4. Escritura Reflexiva 2: el relato muestra una profunda reflexión. Se asume una postura metacognitiva, en que se tiene conciencia crítica de los propios procesos mentales de funcionamiento.

Resultados y discusión



En el análisis de las respuestas al cuestionario identificamos una gran mayoría de respuestas del nivel descriptivo (Nivel 1) o descriptivo con alguna reflexión (Nivel 2). A modo de ejemplo, ante la pregunta acerca de los cambios que realizarían a la secuencia didáctica diseñada consignamos dos respuestas:

"Creo que hubiese sido interesante profundizar el tema en el desarrollo de los animales, como por ejemplo la metamorfosis".

"Teniendo en cuenta el grupo, decidí pasar yo por los bancos con los materiales adentro de vasos de plástico y que ellos probaran. Quizás hubiera sido más interesante que lo hicieran por ellos mismos, pero tomé esta decisión y creo que fue la correcta".

Asignamos a la primera el nivel 1 ya que solo se narra el evento, sin analizar su significado y no hay referencias a reacciones emocionales, y a la siguiente el nivel 2, ya que se percibe un cierto grado de reflexión en relación a un incidente del que se puede aprender.

También hubo algunas expresiones que pueden asociarse con un nivel de reflexión 3 y en escasas ocasiones, de un nivel de reflexión 4, como, por ejemplo, en respuesta a las preguntas acerca de sus fortalezas o sus debilidades como futuros docentes:

"Tengo que mejorar mis preguntas a las intervenciones de las y los alumnos. No sé cómo potenciarlas y complejizarlas. Me quedo pensando cuál sería la mejor respuesta para esa opinión". En este caso, la autora muestra ser crítica con su propia acción, hay cierto grado de autocuestionamiento y un reconocimiento del efecto del evento sobre sí misma.

En la siguiente respuesta puede identificarse una reflexión y un diálogo interno, en que se tiene conciencia de los propios procesos mentales de funcionamiento:

"Tengo que trabajar en mi tolerancia hacia otras formas de abordar la enseñanza que son distintas a las mías. Muchas veces me cuesta aceptar ideas ajenas o modos de accionar, por creer que los míos son mejores. Pero, a la vez, me resulta imprescindible trabajar con otras/os, pensar las prácticas y dialogar con colegas para enfrentar la tarea y asumir el rol docente".

En cuanto a las preguntas orientadas a identificar las percepciones de las y los residentes en relación a su actuación durante el desarrollo de las clases observamos una tendencia similar: la mayoría de las respuestas fueron de un nivel más bien descriptivo o con alguna reflexión (Niveles 1 y 2). Cuando se indagó si hubo algún aspecto de la clase que les incomodara o provocara descontento, hubo respuestas del tipo:

*"No pude dedicarle más tiempo a la lectura de bibliografía de los temas que vimos" o
"Creo que algunas veces no fui clara con las consignas".*

En otros casos las expresiones pueden asociarse a un nivel 3, donde puede identificarse una cierta autocuestionamiento, como, por ejemplo:

"Algo que tendría que haber hecho desde el principio es poner límites. Luego de muchas clases, me animé a poner más, pero me costó" o



"Me incomodaron sus ideas previas. No las anticipé y no supe cómo intervenir ni reflexionar con todos sus compañeros".

También identificamos respuestas que pueden considerarse de un nivel 4, en las que se asume una postura metacognitiva, como, por ejemplo

"El trabajo por grupos fue excelente, y yo me sentía con las herramientas suficientes para realizar intervenciones diferentes según cómo iba cada grupo" o "En la evaluación, vi que algunas cosas no habían quedado claras para todas/os, y no supe darme cuenta a tiempo. Esto me provocó descontento. Me quedé pensando en qué momentos debería haber identificado esas "fallas" en la comprensión de ciertos puntos que eran claves para este tema".

En estos últimos casos podemos reconocer más referencias a cuestiones de tipo emocional.

A partir de las respuestas obtenidas podemos identificar en la mayoría de las y los estudiantes niveles de reflexión poco profundos; aunque hubo algunas expresiones que dan cuenta de un mayor nivel. En un próximo análisis nos concentraremos en los procesos metacognitivos vinculados a los niveles 3 y 4 de reflexión, caracterizándolos en relación con el conocimiento y la regulación metacognitiva (Pérez y González Galli, op.cit).

Los resultados que presentamos constituyen un primer diagnóstico del tipo de reflexiones que pueden alcanzar las y los futuros maestros/as al finalizar la formación inicial. A partir de estos datos, estamos diseñando una entrevista personalizada orientada a obtener información acerca de los procesos reflexivos desarrollados en docentes noveles luego de tres años de desempeño profesional.

Conclusiones

Los resultados obtenidos concuerdan con lo planteado por numerosos/as autores: las y los estudiantes o docentes noveles tienden a realizar una reflexión más de tipo técnica o descriptiva mientras que las y los expertos suelen llevar el análisis de su propia práctica hacia niveles más profundos de reflexión. Al mismo tiempo, las investigaciones constatan que la mayoría de las y los docentes muestran una reflexión de tipo descriptiva y una menor proporción de ellos llega a un nivel de reflexión crítica (Nocetti, op.cit).

Por otra parte, Domingo y Gómez (op. cit.) afirman que "no es posible ser un buen profesional de la educación sin una permanente reflexión a partir de la práctica" y sostienen que es preciso promover la reflexión docente ya desde las primeras etapas de formación. Al respecto, Perrenoud (op.cit.) ofrece diez razones que justifican la incorporación de la reflexión en la formación de profesores: "favorece la acumulación de saberes a partir de la experiencia y el trabajo sobre uno mismo", entre otras. Plantea que la formación inicial debe preparar al futuro docente a reflexionar sobre su práctica y fomentar su capacidad de análisis, de metacognición y metacomunicación, colaborando en la construcción del *habitus*, necesario para el desarrollo de una práctica reflexiva.

Es justamente en esta línea donde consideramos que se ubica nuestro proyecto: en propiciar, de manera más sistemática, instancias de reflexión en y sobre la práctica



durante la formación inicial de maestros/as. Esperamos con nuestro trabajo aportar a la construcción de conocimiento profesional en y sobre las prácticas institucionales en futuras/os docentes de nivel primario.

Referencias

- AA.VV. (2009). *Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección de Currícula y Enseñanza.
<https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/pep6635.pdf>
- Domingo Roget, A. y Gómez Serés, M.V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognición y seguimiento cognitivo: una nueva área de investigación cognitivo-evolutiva. *Psicólogo estadounidense*, 34 (10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Meinardi, E. (2018). Proyecto UBACyT: Procesos de reflexión crítica en la construcción del conocimiento profesional del profesorado de ciencias naturales en Institutos de Formación Docente y en la Universidad de Buenos Aires. CeFIEC. FCEN. UBA.
<http://cefiec.fcen.uba.ar/cms/index.php/investigacion/proyectos-de-investigacion-ubacyt-acreditados>
- Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: Considering matters of definition and depth. *Journal of Radiotherapy in Practice*, 6(4), 191-200.
<https://doi:10.1017/S1460396907006188>
- Nocetti, A. (2015). *Experiencia de reflexión de estudiantes de Pedagogía en Educación Media en Biología y Ciencias Naturales en las asignaturas de Prácticas Pedagógicas y Profesional en una universidad de la región del Bío Bío, Chile*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/102037/1/ANdIB_TESIS.pdf
- Pérez, G.; González Galli, L. (2020) Una posible definición de metacognición. *Investigaciones em Ensino de Ciências*. 25 (1), 384-404.
<https://doi:10.22600/1518-8795.ienci2020v25n1p384>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.



Shulman, L. (1987). Saber y docencia: Fundamentos de la nueva reforma. *Harvard
Educational Review*. 57 (1): 1-23.
<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

