

La práctica reflexiva

como eje transversal en la formación del profesorado



Graciela López López

Postgrado en Educación, University of Bath, Reino Unido. Candidata a Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero.



Cecilia Cancio

Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO). Licenciada en Ciencias Pedagógicas Universidad de Belgrano. Profesora para la Enseñanza Primaria.

“Todo ser humano es un practicante reflexivo. Una parte de nuestra vida mental consiste en pensar lo que vamos a hacer, en lo que hacemos, en lo que hemos hecho. Una práctica reflexiva no se basa únicamente en un saber analizar, sino en una forma de sabiduría. Queda aprender a explicitar, a concientizarse de lo que uno hace para dar sentido a lo que hacemos y a cómo lo hacemos y es en el intercambio en comunidad donde ese sentido cobra realidad”.

Philippe Perrenoud

Los nuevos enfoques de formación docente intentan revertir el tradicional eje de la prescripción para centrarla en el análisis de las prácticas. De este modo el punto de partida de la formación pasa a ser la propia experiencia, lo que posibilita la integración de la historia personal y profesional en un recorrido que transita entre la teoría y la práctica, y que toma en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos; enmarcándolos en un contexto institucional y sociopolítico determinado.

En este contexto y siguiendo a Philippe Perrenoud (2004) quien afirma que *“el análisis de la práctica*

es una forma compleja de interacción social que requiere en primer lugar situarse en registros teóricos, ideológicos, pragmáticos y metodológicos”, es que se diseñó un espacio innovador como parte de la estructura curricular del Profesorado Universitario para el nivel secundario y superior, en la Universidad de San Andrés.

Este espacio se desarrolla a lo largo de todo el trayecto (que dura un año y medio) bajo el paradigma de formar un docente reflexivo y se lo denomina Análisis y Reflexión de la Práctica Educativa (ARPE).



DISPONIBLE EN PDF

<http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-22/la-practica-reflexiva-como-eje-transversal>



En el programa propuesto para la materia ARPE se sostiene lo siguiente:

"... se torna un desafío de la formación pedagógica de profesionales el diseñar propuestas de formación docente que creen condiciones para favorecer la capacidad de los estudiantes (futuros profesionales de la educación), de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, utilizando sus conocimientos prácticos.

Recuperar y poner en uso lo aprendido en situaciones de actuación resulta crítico en el caso de la formación profesional, y la tensión teoría-práctica se presenta repetidamente en los debates acerca de la educación superior".

Es por ello que la materia Análisis y Reflexión de la Práctica Educativa, acompaña el recorrido de todas las otras materias del diseño del profesorado de forma transversal e incorpora rutinas de trabajo reflexivo que incluyen:

- * Relatos autobiográficos
- * Análisis de incidentes críticos
- * Recuperación y puesta en uso de lo aprendido en situaciones de actuación a través de prácticas simuladas
- * Instancias de *feedback* entre colegas
- * Escritura de diarios de formación
- * Evaluación reflexiva: el portafolio

En el espacio de ARPE se privilegian las estrategias arriba mencionadas con la convicción de que las mismas permitirán hacer foco en las experiencias como testimonio, registrando lo significativo, lo relevante, los inconvenientes y lo que es necesario mejorar. A través de estas experiencias se recurre a las categorías teóricas analizadas en todas las materias del profesorado para el sostén de los análisis como también se indaga a través de ellas las creencias, lo implícito y lo explícito, las teorías en uso y las teorías adoptadas.

Reflexionar sobre la práctica constituye una de las cuestiones esenciales de cualquier mejora escolar. La reflexión guía el crecimiento profesional, estimula la construcción de conocimientos y constituye una estrategia formativa decisiva. Es una instancia abierta a la posibilidad de búsqueda y generación de nuevos interrogantes a nivel personal y profesional. "No es la práctica en sí misma la que genera conocimiento, sino su análisis, su relación con las teorías, con las investigaciones y con el contexto social, político y cultural". (Anijovich, 2009).

En gran medida, los dispositivos mencionados involucran procesos de escritura. Los mismos abren una puerta sumamente potente para la reflexión. Según Pennebaker (1994), la escritura permite objetivar la experiencia, plasmarla en un papel, ser escritor y lector a la vez, protagonista y visitante de una experiencia que, en la medida en que es pensada y escrita, puede registrarse para volver a ella más adelante, en otros momentos, con nuevos propósitos.

Una de las primeras actividades de escritura que se les propone a los estudiantes consiste en recordar a aquellos profesores que dejaron una huella.

"Tengo muchos profesores que han dejado una huella muy positiva en mi vida profesional y personal y por suerte, muy pocos que han dejado una negativa. La positiva en general viene asociada a la convicción y la pasión con la que enseñaban sus materias, la negativa justamente a la falta de esas dos cualidades.

Pero me viene a la memoria Alberto, mi primer profesor de la facultad, de Introducción a la Biología Molecular y Celular. El primer día de clases de la primera materia de la carrera de Biología preguntó: "¿Qué es una célula?" Todos levantamos la mano y un compañero contestó la definición de libro que conocíamos acerca de una célula. Él, con cara de asombro, agregó: "¿En serio crees eso? ¿Vos alguna vez viste una?" Todos callados... En verdad éramos chicos de 18-19 años que jamás habíamos visto una célula en vivo y en directo.

Ahí dijo una frase que no me olvidé nunca: "Ustedes van a ser científicos, no pueden creerse todo, tienen que cuestionar lo que les enseñan..."

Fue un intercambio muy breve, pero nos dejó asombrados. Así arrancó una clase multitudinaria en el Aula Magna". C. B

A partir de estas escrituras y del ejercicio de compartir las mismas entre pares, se abre la posibilidad de reflexionar acerca de los trayectos formativos, y de las enseñanzas explícitas e implícitas que dejan los profesores en sus alumnos.

Otro dispositivo basado en la narración que utilizamos en este espacio curricular es el diario de for-



mación. Los estudiantes escriben sus diarios mientras transitan por su período de prácticas de la enseñanza.

"10-Mayo (una semana previa a la práctica) Me nos mal que fui a ver una clase porque me di cuenta de varias cosas que tendría que cambiar en la planificación, más que nada considerando los conocimientos previos. Pude tomar consciencia del "espacio" en el aula y esto me ayuda a pensar la manera en la que voy a organizar espacialmente las mesas y donde me voy a ubicar para "hablar". Además, creo que el hecho de compartir en simultáneo el espacio del taller con otros dos profesores me puede llegar a condicionar un poco en el sentido del "sonido". Tendría que encontrar el tono justo para que todos en mi grupo escuchen, y a la misma vez tratar de no molestar a los del grupo de al lado. Me pregunto si, considerando la manera clásica de dar clase en la FADU, llamarán demasiado la atención las actividades. No quisiera que eso moleste a los demás profesores, ni quisiera llamar la atención.

Por el hecho de observar previamente una clase "tipo", me di cuenta, principalmente, del encare que se le dio al tema, y de la organización de los tiempos para llegar a la instancia final del trabajo practico, más allá de mis 4 horas.

En reunión con los profesores, al término de la clase, nos pusimos a analizar la obra, que es el "corazón" del trabajo, y me di cuenta de cuánto nos costaba entenderla... ¡a nosotros que éramos los profesores!, es por eso que introduje a la planificación una actividad para que ellos pudieran hacer en grupos, esa actividad consiste en hacer exactamente lo que estábamos haciendo nosotros: intentar entender la obra". P. D.

Las prácticas simuladas son otros de los dispositivos de formación seleccionados para trabajar en ARPE. En este caso, están basados en interacciones que privilegian el intercambio y la confrontación entre pares. Son propuestas que favorecen el ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la formulación y recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica.

Consideramos que es posible emplear las simulaciones para generar una práctica reflexiva prestando especial atención a las decisiones que los profesores toman en el proceso de diseño, coordinación y evaluación de sus propias experiencias de enseñanza.

Se trata de llevar adelante un proceso de reflexión sobre la propia práctica y sobre la de otros colegas a través de un trabajo colaborativo que favorezca el intercambio de ideas y amplíe las perspectivas de análisis. Después de planificar la práctica simulada y recibir el *feedback* de su profesor tutor, los alumnos llevan adelante sus prácticas simuladas contando con sus compañeros en el rol de alumnos y observadores. Apenas termina la clase, el practicante recibe el *feedback* de sus compañeros y profesores. Por último y luego de unos días, el practicante escribe una reflexión que sintetice su experiencia de aprendizaje en torno a este dispositivo.

"Valoro el cuidado y el respeto que sentí por parte de todo el grupo durante la práctica. La dedicación y el detalle de los dos observadores. La complicidad y el trabajo en equipo con mi compañera. Valoro la posibilidad de que nos ofrezcan un espacio para practicar y ofrecer sugerencias para seguir mejorando. En cuanto a mí, valoro mi confianza para dar una clase, el haber conseguido un caso real de un paciente como recurso para integrar los contenidos. Por último, mi ritmo pausado para hablar y explicar conceptos.

En cuanto a aspectos a mejorar, me gustaría seguir creciendo en flexibilidad para animarme a soltar un poco más la planificación. También, el animarme más a fomentar las preguntas y aportes del grupo sin tener la preocupación de que me puedan "desviar" la clase". F. R. C.

"No llevamos adelante la clase tal cual la habíamos planificado porque llevamos a cabo distintas microdecisiones al momento de la clase, conversando entre nosotros y mirándonos, chequeando la comprensión y la participación de los estudiantes que han modificado la planificación. (Un claro ejemplo de una microdecisión tomada fue cuando decidimos permitirles a los estudiantes que compartan sus ideas y reflexiones más del tiempo destinado porque ambos creímos que



<http://www.santillana.com.co/ruta-maestra/edicion-22/referencias>



es clave la participación y la escucha a la hora de realizar reflexiones finales para chequear la comprensión de los estudiantes y, en caso de ser necesario, orientarlos hacia donde la asignatura y el contenido van)". M. B. H. C.

Compartimos la idea de Philippe Perrenoud (2004) quien afirma que "el análisis de la práctica es una forma compleja de interacción social que requiere en primer lugar situarse en registros teóricos, ideológicos, pragmáticos y metodológicos". Se trata de entender por qué, para qué y cómo un profesor lleva adelante su tarea y dar cuenta, de manera explícita de ese conocimiento. Esto es posible si el docente se implica en el análisis de su propia biografía escolar, establece conexiones rigurosas y profundas entre las teorías y las prácticas y, comprende el sentido de la enseñanza.

La práctica reflexiva en el oficio de enseñar conlleva una gran capacidad para reflexionar en la acción y sobre la acción. No se trata de una reflexión episódica, sino de una postura del profesional docente: crear los espacios, tiempos y dispositivos para el análisis de la práctica.

Por otra parte, sostenemos que aprender a observar es fundamental para el desarrollo de profesionales reflexivos. La observación es un hecho cotidiano y espontáneo. Sin haber aprendido cómo observar específicamente en algún campo profesional o en algún campo del saber, hacemos observaciones en diferentes dominios del mundo de la vida y, con base en ellas, construimos conocimientos y experiencias. A su vez, nuestros conocimientos y experiencias inciden en nuestras observaciones. Antes de la instancia de prácticas en el campo, los estudiantes del profesorado realizan dos observaciones, una en nivel secundario y otra en ni-

vel superior. Esta experiencia los ayuda a focalizar la mirada, a registrar distinguiendo los hechos de las inferencias subjetivas e hipótesis, a hacerse preguntas y a aprender a analizar. Luego, cuando van a observar previamente las clases en donde realizarán sus prácticas, ponen en juego nuevos procesos reflexivos.

"Salir 'al campo' y aprender 'observando' fue un ejercicio en el cual descubrí que todo cuenta. Cada mínima acción, cada mínimo gesto y cada palabra. Las acciones se corresponden con el entorno: el contexto, el espacio áulico, los alumnos, la tecnología, la infraestructura, los imprevistos. Todo tiene un impacto, en mayor o menor medida, y todo puede ser fruto de análisis. Haber podido ser 'observador' fue muy interesante, y lo marco como momento importante en el camino, ya que 'me abrió los ojos' y aprendí que siendo crítico podía desarrollar mi propia autocrítica, esencial para reflexionar sobre mi gestión docente". P. D.

El desafío de la propuesta de formación consiste en poner en diálogo los campos profesionales de los sujetos en formación con el campo profesional de la enseñanza. Para ello es necesario conocer y comprender el campo profesional de los otros, reconocer similitudes, diferencias y contradicciones, y a su vez considerar que, al interior de cada una de las disciplinas se generan debates que implican modos diferentes y alternativos de pensar un mismo fenómeno.

Este cambio de paradigma producido en el que se pasa de considerar a los profesores como profesionales técnicos que aplicaban un saber producido en los ámbitos de investigación universitaria a entender la importancia del conocimiento profesional procedente de la investigación de las propias acciones en la práctica de aula,

es una contribución innegable al mejoramiento de la enseñanza. Considerando esta perspectiva, **reflexionar sobre las prácticas de aula**, constituye una de las cuestiones esenciales para cualquier mejora, porque no implica solo pensar en los alumnos y en el acontecer cotidiano, sino que aparece como una de las alternativas que el docente tiene para enriquecer y orientar la planificación propuesta, para seleccionar adecuadas estrategias de enseñanza, para crear actividades pertinentes y vínculos socialmente significativos. Se espera que el hábito reflexivo se evidencie como un proceso *sobre* la práctica, *en* la práctica y *después* de la práctica.

En este sentido, Perrenoud (2004), propone distinguir entre la *postura reflexiva del profesional* y la *reflexión episódica* de cada uno en su quehacer. Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en, como diría Aristóteles, una "segunda naturaleza" y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción, independientemente de los obstáculos que aparecen.

Por otra parte, Litwin (2008) destaca el valor de poder compartir el proceso de aprendizaje con otros docentes para un mejor trabajo reflexivo. "Argumentar, desarrollar opiniones o hipótesis y confrontarlas con otros favorecen el desarrollo del pensamiento complejo y la capacidad analítica en relación con el oficio de enseñar" (p. 191). Diseñar estos espacios de diálogo e intercambio entre colegas, es otro de los desafíos de ARPE.

Por último y como cierre del Profesorado, los estudiantes elaboran portafolios de desarrollo profesional para dar cuenta de sus aprendizajes y reflexiones. En el mismo recuperan, amplían y profundizan trabajos realizados a lo largo de la materia cursada y realizan nuevas producciones. **RM**