

¿Los maestros y las maestras reflexionan sobre sus prácticas?



Rebeca Anijovich

Especialista y magíster en Formación de Formadores. Universidad Buenos Aires. Docente del posgrado de Constructivismo y Educación en FLACSO.



Graciela Cappelletti

Especialista y magíster en Didáctica (Universidad de Buenos Aires). Profesora adjunta regular en la Universidad Nacional de Quilmes y es investigadora de la Universidad de Buenos Aires.



DISPONIBLE EN PDF

En este artículo nos proponemos indagar acerca de cuándo y cómo reflexionan los docentes. Nos interesa conocer si existen hábitos de reflexión sobre la propia práctica y la de sus colegas.

Entendemos la enseñanza como una actividad práctica, provista de enfoques teóricos, “una acción situada dado que transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional. Como toda acción, implica la organización de actividades a través de las cuales un actor interviene en la realidad” (Basabe y Cols, 2007:141).

Se trata entonces de formar profesores para que enseñen. Para ello, recuperar y poner en uso los conocimientos y experiencias aprendidos en situaciones de actuación resulta imprescindible para abordar la tensión teoría-práctica. Consideramos de este modo que no es posible separar ni priorizar el saber teórico por sobre los saberes prácticos, ni concebirlos como aplicación, ni secuenciarlos de manera que la teoría anticipe a la práctica. Como sostiene Litwin (2008) la difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en una experiencia.

Además, en relación con el propósito de este artículo, desde el paradigma de la formación de docentes reflexivos se afirma que, si bien la reflexión es inherente al ser humano, es necesario que esta sea sistemática, que se sostenga en un tiempo y un espacio y que se lleve a cabo en conjunto con otros.

En las últimas décadas las expresiones *profesional reflexivo* y *profesor como investigador* se han convertido en lemas característicos a favor de la reforma y de mejoras de la enseñanza y la formación del profesorado en todo el mundo. Estas expresiones suponen una valoración de la práctica docente, en tanto espacio de producción de saberes, y el reconocimiento a los profesores como profesionales que poseen teorías implícitas y experiencias que contribuyen a la constitución de una base sistematizada de conocimientos sobre la enseñanza. Podemos reconocer estas ideas en distintos autores: Dewey, J., 1933; Ferry, 1990; Schön, 1983, 1992; Davini, MC, 1995; Bolívar, A., 2002; Shulman, J., 2002; Perrenoud, P., 2004, 2007; Alliaud, A., 2014; Day, C. et al., 2006; Marcelo García, C., 2000; Anijovich y otros, 2009; Cochran-Smith, M. y Lytle, S., 2009; Ben-Peretz, M., 2011; y Camilloni, A., 2011, entre otros.

Varios de estos 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,
- 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, estudiantes y formadores,
- i. estimula el trabajo con otros compensando de algún modo la soledad del docente trabajando en su aula.

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.

Para dar cuenta de lo que estamos expresando, compartimos parte de un trabajo de campo en el marco de una tesis doctoral, realizado con maestras de escuelas primarias de gestión pública de la ciudad de Buenos Aires durante el año 2016.

Como parte del trabajo de campo encuestamos a 30 docentes utilizando un cuestionario. Nos proponemos compartir y analizar algunas de las respuestas ofrecidas por las maestras a las preguntas 1 y 2, para luego vincularlas con los aportes teóricos.

1. ¿Tiene usted el hábito de reflexionar acerca de las acciones que ha realizado en clase? Si su respuesta es afirmativa, ¿cuándo y cómo lo hace?
 2. Después de esa reflexión, ¿modifica algo de su práctica docente? Si su respuesta es negativa, ¿por qué piensa que no tiene ese hábito?
- * Después de cada clase. Pienso si mis intervenciones fueron adecuadas para el grupo. Modifico mi planificación si eso sirve para mejorar mi práctica y el aprendizaje de los niños. (M, 3.º grado).
- * Continuamente se reflexiona sobre la práctica. Ya que al trabajar con los alumnos y en función de las dificultades que se van presentando, va-



mos interiorizándonos. ¿Por qué no funcionó? ¿Qué es lo que debo rever? ¿Cómo lo modifico? (J, 4.º grado).

- * El hábito de la reflexión es parte de lo cotidiano cuando está internalizado. La reflexión tiene a veces que ver con alguna respuesta de los alumnos, de los colegas, de lecturas, de objetivos que no están “saliendo”, etc. La mirada “del otro” es fundamental también para reflexionar. La modificación lleva tiempo y organización y suelen estar vinculadas a otras variables. (N, 7.º grado).
- * Sí, aunque no suelo llevar notas de ello. Durante la clase surgen indicadores que me hacen reflexionar, como, por ejemplo, el grado de comprensión del tema o la consigna que me permiten adaptar lo planificado en el mismo momento y replantérmelo luego y modificar las siguientes clases planificadas. (L, 7.º grado).
- * Lo hago durante la clase, observando a los alumnos mientras intentan aplicar esos nuevos conocimientos. Me fijo si la clase da como para modificar o agregar algo en el momento. Reflexiono también después de la clase, me pregunto si se podría haber iniciado el tema de otra manera. Tengo en cuenta el aspecto sociocultural de los grupos, la edad, sus necesidades, sus intereses. Modifico y experimento, un mismo tema lo doy de distinta manera en un grado y en otro. Observo en cuál se muestran más interesados. (L, 5.º grado).
- * Sí. No lo hago inmediatamente después de la clase, pero sí unas horas después cuando “me baja la ficha”. Por ejemplo, si en una evaluación a muchos les fue mal... o si explico algo en el pizarrón y siento que los niños me miran como que no están entendiendo. (M, 2.º grado).

- * La mayoría de las veces de forma espontánea mientras se desarrolla una actividad me voy dando cuenta de aspectos mejorables de acuerdo a la respuesta del grupo de alumnos en primer ciclo, e incluso a través de sugerencias directas en alumnos de segundo y tercer ciclo. El poder reflexionar en el momento, que es un hábito adquirido, me permite también decidir rápidamente si lo planificado para ese día es pertinente de acuerdo a situaciones contextuales y reformularlo rápidamente dentro de lo posible. (G, 5.º grado).

De las respuestas de las maestras podemos identificar algunas cuestiones que nos interesa presentar y analizar.

La primera se refiere a la variable tiempo: ¿en qué momentos las maestras reflexionan? Encontramos que lo hacen durante la clase y al finalizar la misma, como planteaba Schön, durante la acción y después de la misma. En otros casos señalan que la reflexión es continua.

Entendemos que la reflexión sobre la acción nos introduce entonces en una reflexión sobre la relación, sobre nuestra forma de crear o de mantener lazos con el otro (Cifali, 1994), pero también sobre las dinámicas de los grupos y de las organizaciones.

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. Cabe señalar que en todas las respuestas ofrecidas, en ninguno de los casos se menciona un dispositivo institucional que la fa-



vorezca o que cree condiciones para su realización sistemática. Además, en los relatos, pareciera que la reflexión fuera un proceso individual y, a la vez en principio, instrospectivo.

La segunda cuestión es sobre qué reflexionan y allí nos encontramos con preocupaciones que “motorizan” la reflexión asociadas a lo que no funcionó en una clase como puede ser la falta de comprensión de los estudiantes, intervenciones no adecuadas de los docentes que claramente vinculan la reflexión con una situación problema o con una dificultad. En general esto ocurre cuando la actividad es espontánea.

Un tercer aspecto que nos interesa analizar es acerca del nivel de profundidad de las reflexiones de los docentes, de acuerdo con la clasificación de Larrivee (2008) quien define diferentes niveles. De los aportes de este autor, seleccionamos dos de ellos, dado que aportan al encuadre de las respuestas ofrecidas.

1. Nivel de reflexión superficial: focaliza en métodos y técnicas para alcanzar objetivos determinados. Las creencias de los docentes y su posición en relación con las prácticas de enseñanza se basan en su experiencia sin tomar en cuenta las teorías pedagógicas. Se preocupa por la eficacia de las acciones, pero no considera la finalidad, ni los valores y creencias que las fundamentan. Reconoce las necesidades de los alumnos y realiza algunos ajustes a su práctica.
2. Nivel de reflexión pedagógica: piensa constantemente en su práctica pedagógica para optimizar las experiencias de aprendizaje. Su objetivo

es lograr una mejora constante y que todos los estudiantes aprendan. Su reflexión está encuadrada en marcos pedagógicos que contemplan la finalidad educativa, los fundamentos y la relación entre teoría y práctica. Sus creencias y su posición en relación con las prácticas de enseñanza se basan tanto en evidencias de la experiencia como en investigaciones y teorías pedagógicas. Su mirada sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje es multidimensional y puede analizar un acontecimiento desde perspectivas distintas. Considera la mirada y opinión del alumno.

Al analizar las respuestas presentadas en este trabajo, se observa que estas se enmarcan en primer medida al nivel de reflexión superficial, muy cercano a los saberes provenientes de la experiencia o de las creencias. Lejos de señalarlo punitivamente, creemos necesario evidenciar esta dificultad, para poder trabajar sobre ella. 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 solo en la actuación de la propia labor pedagógica. En la actualidad se puede apreciar un cambio y un nuevo desarrollo de la cuestión, alcanzándose un consenso en el sentido de que la reflexión guía el crecimiento profesional, estimula la construcción de conocimientos y constituye una estrategia formativa decisiva.

¿Con cuánta conciencia, el sujeto que 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 cuyas soluciones está buscando? La reflexión es un proceso que necesita tiempo para ser explícita, consciente y constituirse como práctica; es individual y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional, social y político. Requiere de dispositivos para poner en palabras y “traducir” las ideas.

Como no podía ser de otra manera, cuando se amplía la conciencia acerca de la profesión docente, 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. **RM**

