

UNIVERSIDAD ORT URUGUAY
INSTITUTO DE EDUCACIÓN

**Reflexión práctica como estrategia de Desarrollo
Profesional Docente: un estudio de casos de
Profesores de Historia en Uruguay**

Entregado como requisito para la obtención del título de
Master en Educación

PABLO MARTÍN CAMPS UMPIÉRREZ - 195286

Tutora: MARÍA GUADALUPE LÓPEZ FILARDO

2016

Declaración de autoría

Yo, Pablo Martín Camps Umpiérrez, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

-el trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación,

-en aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la Universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes,

-cuando he consultado trabajos publicados por otros, lo he atribuido con claridad,

-cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes, con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía,

-en el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas,

-ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



Montevideo, 25 de marzo de 2016.

Agradecimientos

Sin lugar a dudas la actividad de investigar y sus acciones asociadas, representan una labor que sería totalmente inviable de realizar desde la exclusiva individualidad. De hecho, es cuando enfrentamos este tipo de desafíos que nos concientizamos de la importancia del aporte de otros agentes para con nuestra formación y progreso en lo relativo a los conocimientos y la construcción de los mismos. Por esta razón, es que no hubiese podido concluir sin algunas colaboraciones determinantes.

En función de lo anteriormente expuesto, deseo expresar mi más sincero agradecimiento a:

María Agustina Alemán, inmediata lectora de los más espontáneos apuntes y borradores que redundaron en la presente producción. Paciente oyente y consejera en torno a este proceso en particular y muchos otros aspectos de mi vida profesional y personal.

Al Profesor Julio Porcile, por su apoyo tanto moral como académico a través de su especialidad, la informática, que le permitió oficiar como un eficiente, cálido y voluntario asesor en un área donde uno ha presentado algunas labilidades.

A mi tutora, la Mag. María Guadalupe López Filardo, por su extraordinaria capacidad para guiarme durante todo el proceso y transmitirme a partir del ejemplo, enseñanzas profesionales muy potentes que me acompañarán a lo largo de toda mi carrera, a ojos vistas trascendiendo, los límites del presente trabajo. También por su calidez humana, bonhomía y responsabilidad.

A las doce profesoras y tres profesores que voluntaria y desinteresadamente me proporcionaron su tiempo, conocimientos, experiencias y percepciones. Con sus narraciones, escrituras y explicaciones, han logrado conmoverme a causa del compromiso con que, en el acierto o en el error, abordan su profesión.

A la Mag. Gabriela Bernasconi, que en taller donde comenzamos a diseñar nuestro proyecto de investigación, supo aconsejarme de forma tal, que me permitió ordenarme y organizarme, para empezar a delimitar lo que, en definitiva, quería hacer e investigar.

A todo el equipo docente de la Universidad ORT, por sus invaluable aportes a mi formación.

A mis compañeros de curso, con quienes compartimos inquietudes, reflexiones y de forma colaborativa fuimos logrando reducir nuestras ansiedades y dubitaciones.

A los funcionarios del Instituto de Educación y la Biblioteca, por la eficacia demostrada ante las demandas planteadas.

Abstract

La presente investigación aborda el tema de la reflexión sobre la práctica por parte del docente que la gestiona como posible estrategia para el desarrollo profesional de los docentes. Delimitamos el tema en el Uruguay contemporáneo tomando como ejemplo experiencias de docentes de Historia que han participado en comunidades prácticas a partir de la reflexión práctica que incluyeron la publicación de artículos que han documentado buena parte de estos procesos.

El objetivo general planteado es conocer y comprender tanto la experiencia de estos docentes en la modalidad reflexión-teorización práctica como sus percepciones en torno a cómo estos procesos se relacionan con el desarrollo profesional docente. En este sentido, intentamos describir, analizar y caracterizar las experiencias y la modalidad e interpretar las percepciones de los docentes acerca de la relación existente entre estas estrategias y el desarrollo profesional.

Nos motivó a avanzar en este proyecto, el haber identificado una modalidad de análisis de las prácticas que se integra a las corrientes contemporáneas innovadoras en lo relativo a la producción de teorías de la enseñanza y la línea de investigación profesión docente. Al respecto, han sido pocos los antecedentes identificados que se puedan asociar a la temática, particularmente si se intenta vincular las estrategias con su potencial impacto en el desarrollo profesional docente, lo que nos llevó a concluir en una natural relevancia emanada de los potenciales aportes que se pudieran realizar a la línea de investigación.

Se trató de un estudio colectivo de casos, con una muestra de quince casos, con los que trabajamos a partir de la construcción de datos primarios mediante la técnica entrevista en profundidad semi-estructurada y a través del análisis documental de fuentes secundarias que son las publicaciones de los autores seleccionados en la muestra. Se manejaron como herramientas de validación la triangulación de fuentes, metodológica y con el marco teórico-conceptual.

Desde la composición del marco teórico, comprobamos que la modalidad reflexión práctica generaba implicancias determinantes en torno al desarrollo profesional docente en los sujetos enseñantes que la practicaban pero con el proceso de recogida y análisis de datos profundizamos en la definición de la modalidad y sus características, en los obstáculos para su evolución en nuestro ámbito educativo contemporáneo, en los argumentos que la significan como dispositivo válido para la transformación de las prácticas y las principales características en torno a lo que es la producción de conocimiento práctico por parte de enseñantes.

Índice

Abstract	4
Capítulo 1 Introducción: el tema y el problema a investigar	8
1.1 Estructura de la tesis	13
Capítulo 2 Marco teórico-conceptual	14
2.1 Cuando se entrelaza la teorización sobre la práctica y el Desarrollo Profesional Docente	14
2.2 Sobre la necesidad de reconocer la epistemología de la práctica	18
2.3 Un cambio de rumbo: otra perspectiva de la hermenéutica y nuevas propuestas	21
2.4 Un espacio para las definiciones operatorias	23
2.5 Antecedentes sobre el estado de la cuestión.....	27
2.6 Sobre el concepto de percepción, percepciones y comunicación de la percepción	29
Capítulo 3 Diseño metodológico	31
3.1 Enfoque de la investigación	35
3.2 Un estudio de casos	35
3.3 Muestra	37
3.4 Instrumentos para la recogida de datos	38
3.4.1 Entrevista.....	38
3.4.2 Análisis documental	41
3.5 Rigor y triangulación	42
3.6 Aspectos éticos.....	44
3.7 Propuesta de análisis de datos	45
3.8 Categorías y subcategorías apriorísticas.....	47
3.9 Cronograma de actividades	48
Capítulo 4 Análisis de datos	50
4.1 Principales características y concepciones que definen la muestra seleccionada	50
4.2 Definición de la modalidad: ¿qué entienden los docentes-autores estudiados acerca de reflexionar, teorizar e investigar sobre la propia práctica?	57
4.3 Metodología de la reflexión práctica.....	66
4.4 Principales dificultades en el proceso de elaboración de los artículos	79
4.5 Influencia de la coordinadora pedagógica de la actividad.....	80
4.6 Sentido que los docentes-autores le atribuyen a la reflexión sobre la propia práctica como estrategia de Desarrollo Profesional Docente	82
4.7 Valoración de la reflexión práctica de la enseñanza como estrategia de Desarrollo Profesional Docente.....	86
4.8 Argumentos a favor de la reflexión práctica como estrategia de Desarrollo Profesional Docente	94
4.10 Breve descripción en torno a los problemas prácticos o emergentes que motivaron la reflexión-teorización práctica.....	105
4.11 Principales contenidos de las hipótesis, reflexiones y teorías prácticas publicadas por los docentes autores.....	106
4.12 ¿Y el punto de partida teórico enunciativo académico? Autores más citados en los artículos	113
4.12.1 Barbier	116
4.12.2 Blanchard-Laville.....	117
4.12.3 Boutinet.....	117
4.12.4 David Carr.....	118
4.12.5 Charlot	118
4.12.6 De Certeau	118
4.12.7 Fernández	119
4.12.8 Foucault.....	120
4.12.9 Ricoeur.....	120

Capítulo 5 Conclusiones	122
5.1 Una modalidad particular, de colectivos docentes específicos, como nueva alternativa del Desarrollo Profesional Docente	122
5.2 Una modalidad poco conocida y ahora caracterizada.....	123
5.3 Reflexión práctica, una estrategia de Desarrollo Profesional Docente, valida y significativa.....	124
5.4 Sobre el conocimiento práctico generado.....	126
5.5 Potenciales respuesta de investigación.....	128
5.6 Posibles futuras líneas de investigación en torno a la temática.....	129
 Capítulo 6 Bibliografía	 131
 Capítulo 7. Anexos.....	 138

Índice de cuadros, tablas y gráficos

Cuadro Nº 1 Matriz de diseño y planificación de la investigación	32
Cuadro Nº 2 Diseño global de la investigación	34
Cuadro Nº 3 Diagrama general de categorías y subcategorías apriorísticas	47
Cuadro Nº 4 Cronograma	49
Cuadro Nº 5 Posible secuencia de relatos en torno a una reflexión práctica documentada	67
Tabla Nº 1 para la selección probabilística de la muestra	38
Tabla Nº 2 Relación objetivos/triangulación	43
Tabla Nº 3 Mapeo de características singulares de cada caso	52
Tabla Nº 4 Acciones implicadas en la reflexión práctica	59
Tabla Nº 5 Testimonios que evidencian la necesidad de identificar un problema práctico	69
Tabla Nº 6 Testimonios que evidencian la estrategia anotaciones inmediatas	71
Tabla Nº 7 Testimonios que evidencian la necesidad de establecer series de relatos...	72
Tabla Nº 8 Testimonios que evidencian una fase de complejización de relatos que eran...	74
Tabla Nº 9 Testimonios que evidencian la lectura y el estudio de autores como...	75
Tabla Nº 10 Testimonios que evidencian la participación de la comunidad práctica...	76
Tabla Nº 11 Testimonios que evidencian la importancia, dentro del proceso, del diálogo...	78
Tabla Nº 12 Testimonios que refieren a una valoración positiva de la actividad...	89
Tabla Nº 13 Testimonios que refieren a la modalidad reflexión práctica como una estrategia...	90
Tabla Nº 14 Testimonios que refieren a una situación de desvalorización general...	91
Tabla Nº 15 Testimonios que evidencia que los profesores no suelen valorarse como...	93
Tabla Nº 16 La seguridad del docente en sí mismo y sus consecuencias para la práctica	94
Tabla Nº 17 Sobre las características de los artículos	103
Tabla Nº 18 Contenido de los artículos	106
Tabla Nº 19 Autores I: triangulación metodológica	114
Tabla Nº 20 Autores II: triangulación de fuentes	116
Tabla Nº 21 Respuestas tentativas de la investigación	128
Gráfico Nº 1 Sobre triangulación metodológica	43
Gráfico Nº 2 Muestra: antigüedad según grado	50
Gráfico Nº3 Concepciones docentes acerca de la enseñanza de la Historia	56
Gráfico Nº4 Concepciones docentes entorno a la educación en general	56
Gráfico Nº 5 Subcategorías emergentes asociadas a la categoría apriorística Definición	57
Gráfico Nº6 Niveles y estilos de producción intelectual...	65
Gráfico Nº 7 Acciones metodológicas relativas a la reflexión práctica	68
Gráfico Nº 8 Agentes que participan más allá que el propio autor de la práctica	68
Gráfico Nº 9 Subcategorías emergentes de la categoría apriorística Sentido de la actividad	83
Gráfico Nº 10 Subcategorías emergentes de baja recurrencia en torno al Sentido de la actividad	83
Gráfico Nº 11 Subcategoría emergente de la categoría apriorística Valoración de la actividad	88
Gráfico Nº 12 Subcategorías emergentes a partir de la categoría apriorística Valoración II	88

Capítulo 1 Introducción: el tema y el problema a investigar

En las últimas décadas del siglo XX se han venido exponiendo nuevas formas de entender el desarrollo profesional docente y la investigación educativa, generándose modelos que, entre otras cosas, interpelan las prácticas de enseñanza basadas en la “racionalidad técnica” (Schön, 1998) que concibe al profesorado sólo como “usuarios de conocimiento” (Elliot, 1990) que, en el mejor de los casos, aplica para la resolución de problemas.

De igual forma, ya entrado el siglo XXI, expertos en desarrollo profesional docente (McKernan, 2001; Ávalos, 2009; Marcelo y Vaillant, 2009; Nóvoa, 2009; Vezub, 2013; Marcelo & Vaillant, 2015) han valorado los dispositivos de formación basados en el conocimiento práctico y colaborativo. En algunos casos (a modo de ejemplo; McKernan, 2001; Vezub, 2013), haciendo sobresalir este tipo de estrategias como las más pertinentes y productivas para la conformación del llamado conocimiento didáctico del contenido.

Considerando que este tipo de movimientos se viene observando cada vez con mayor frecuencia y que existen en Uruguay ejemplos de experiencias al respecto, es que se ha resuelto desarrollar un proyecto de investigación denominado:

Reflexión práctica como estrategia de desarrollo profesional docente: un estudio de casos de profesores de Historia en Uruguay.

En líneas generales, al hablar de reflexión práctica nos referimos a aquellos procesos en los que el propio protagonista de acciones de enseñanza, las indaga, analiza y estudia con detenimiento y en retrospectiva. Al respecto, Cabo (2006) sintetiza con la idea de “*pensar y pensarse...*”. Asimismo, dependiendo del autor y el dispositivo que utilice, podríamos encontrar expresiones asociadas, como por ejemplo: reflexión didáctica, teorización práctica, análisis de las prácticas, documentación narrativa de las prácticas, práctica reflexiva de la enseñanza, investigación reflexiva de la práctica. No obstante y a la vez, cabría identificar, un estadio más profundo de sistematización de los procesos definido como investigación práctica de la enseñanza.

Entendida en este sentido, la investigación práctica no tiene necesariamente el propósito de construir nuevos conocimientos, sino la mejora de la práctica docente, es decir, aquella desarrollada por el sujeto que protagoniza la propia acción de enseñar que investiga. Por ende, su campo de estudio es aquel en el que solo puede participar el profesorado, porque excede las posibilidades y competencias del investigador académico, ya que se guía por la búsqueda de un cambio en una práctica de enseñanza que no conforma al agente que la gestiona (Zavala, 2009). Se encuentra dentro de una concepción de enfoque clínico (Cifali, 2005), de las acciones de enseñanza, que entiende que las

decisiones fundamentales del práctico no derivan de la teoría enunciativa (lo que no quiere decir que el saber técnico-académico no sea importante).

El mencionado enfoque clínico de la enseñanza surge de la inclusión de la práctica docente dentro de las llamadas profesiones del sector humano, vinculadas con la singularidad de cada acto, con la noción de que cuando trabajamos con lo vivo, el otro nos afecta (provocándonos sensaciones que potencialmente deambulan entre la fascinación y el rechazo) siendo necesario comprender que reconocernos implicados psíquicamente en las acciones reduce nuestra nocividad para con la alteridad (Cifali, 2005).

Por otra parte, nos dirigimos a procesos que han emprendido docentes de Historia en las modalidades (ya señaladas) de teorización, análisis, reflexión e investigación de la práctica pero que en este caso, han sido documentadas mediante publicaciones editadas entre los años 2005 y 2015 en la ciudad de Montevideo (Uruguay). Esto no implica necesariamente, que este tipo de corrientes contemporáneas del análisis didáctico, exijan que sus procesos y sistematizaciones concluyan en un informe o en una publicación.

No obstante, el universo de análisis del profesorado con que se pretende investigar, sí ha cumplido con la iniciativa de publicar algunas de sus reflexiones prácticas. Estos docentes, han documentado experiencias de reflexión práctica en artículos, en un total de ocho libros, la mayoría de los cuales, son parte de la colección Cuadernos de Historia de la Biblioteca Nacional del Uruguay. Se seleccionó una muestra por tratarse de un estudio colectivo de casos.

Asimismo, entendemos la idea de desarrollo profesional docente (considérese ésta como una definición primaria) como estrategias y dispositivos que generan en el enseñante aprendizajes que motivan cambios con intenciones de mejora en las prácticas de enseñanza (idea clave que podemos identificar en trabajos tales como: Ávalos, 2009; Marcelo & Vaillant, 2009 & 2015). Por tanto, intentaremos analizar esta estrategia en particular y su relación con este tipo de desenlaces de las carreras profesionales, a partir de las percepciones de quienes las han experimentado.

Como docente de Historia nos interesa el tema, en primer lugar porque permite acceder al conocimiento y profundización de narraciones que aproximan historias de la enseñanza de la Historia, de manera tal, que facilitan el diálogo profesional y retrotraen a situaciones que preocupan y que generan empatía, así como deseos de pensarlas y analizarlas. Al respecto, al superar la simple lectura del material y pasar a la etapa de investigar los casos, hemos proyectado avanzar hacia una etapa de involucramiento suficiente, que permita alcanzar niveles abstractos de apropiación y de reflexión acerca del conocimiento generado e identificar las competencias profesionales desarrolladas por el profesorado estudiado en la muestra seleccionada.

En segundo lugar, consideramos que se dan en la actualidad, propuestas de desarrollo profesional docente (en adelante, DPD) que cumplen solo con la etapa de certificación de nuevos conocimientos pedagógicos, sin que sus resultados representen cambios significativos en las prácticas del profesorado que participa en estas propuestas. En este sentido, Espinosa, Hudelson, Poynor y Haas (2006), plantean que dispositivos tradicionales *“donde el experto habla y el maestro escucha, a menudo tienden a escasos efectos y rara vez resultan en una transformación a largo plazo de las prácticas de enseñanza”* (Espinosa et al, 2006: 34).

Por lo tanto, resulta interesante investigar proposiciones alternativas a paradigmas un tanto más tradicionales, para analizar sus alcances en un punto que – entendemos – es legítimamente preocupante: la existencia de dispositivos de DPD que actúen sobre la formación más específica del docente, es decir, la relativa a mejoras en la llamada gestión de aula.

El tema central de estudio se enfoca en comprender la posible relación existente entre la reflexión y teorización práctica que realizan docentes de Historia en el marco de corrientes didácticas contemporáneas y su DPD. En función de ello, la línea de investigación en la que se enmarca el proyecto es profesión docente.

El objetivo general que aborda nuestra investigación es:

- Conocer y comprender la experiencia de docentes que realizan reflexión práctica documentada y sus percepciones acerca de cómo estas experiencias se relacionan con su desarrollo profesional docente.

Planteado el punto como problema de investigación, deberíamos interrogarnos sobre: ¿qué sentido tiene para estos docentes realizar reflexión práctica?, ¿cuál es la relevancia de sus aportaciones?, ¿qué características tienen las experiencias de los docentes que realizan investigación y teorización a partir de la reflexión sobre sus prácticas?, ¿en qué medida ello se traduce en su desarrollo profesional?, ¿cómo perciben los profesores esa relación entre la teorización y/o investigación que realizan sobre sus prácticas y su desarrollo profesional?

En lo concerniente al desarrollo del objetivo general, se considerarán los siguientes objetivos específicos:

- Describir experiencias de los docentes de Historia que realizan reflexión práctica documentada.
- Analizar y caracterizar producciones de profesores de Historia surgidas de la reflexión sobre sus prácticas de aula.

- Interpretar y describir las percepciones de los docentes de Historia en cuanto a la relación que tienen las experiencias de producción de reflexión práctica con el desarrollo profesional docente.

Si consideramos que los dos puntos neurálgicos de nuestra investigación serían el DPD y la reflexión práctica como escuela o como corriente para el desarrollo profesional, en la redacción de estos objetivos específicos, puede que observemos sobre-representada la finalidad de describir, analizar y profundizar en torno a la modalidad reflexión práctica en desmedro de la acción de interpretar un vínculo potencial entre la modalidad y las percepciones de implicancias respecto al DPD. De hecho, la relación es dos a uno. Es decir, hay dos objetivos específicos destinados a la presentación del modo de trabajo desarrollado por los docentes estudiados y uno donde efectivamente se apunta al análisis de la potencial relación: reflexión práctica y DPD. No obstante, el título de nuestro proyecto da la idea de un tratamiento equidistante. Pero, el punto está, en que entendemos necesario ese énfasis por lo innovadora que resulta la iniciativa en nuestro medio local. Por otra parte, hemos podido identificar, en la medida que construíamos el análisis teórico-conceptual de la temática (para una mayor profundización véase Capítulo II) la diversidad de variantes que se pueden encontrar en torno a modalidades de análisis de la acción por parte del propio agente que la gestiona y protagoniza. Por ello, consideramos necesario clarificar, al máximo exponente que fuera posible, el estilo de modalidad y de dispositivos que se están estudiando y sobre los cuáles se está intentando concluir.

Desde otro ángulo, se considera que la temática a tratar contiene relevancia académica, no sólo por la vigencia que presentan las corrientes de reflexión sobre la acción en el ámbito educativo, sino también, por la necesidad de continuar indagando en el área del DPD acerca de estrategias y dispositivos que permitan llevar a la práctica principios de cambio en la carrera docente.

En cuanto a la primera perspectiva mencionada, vale acotar que los movimientos que priorizan formatos de investigación educativa basados en la reflexión sobre las prácticas del profesorado, se fortalecen a nivel argumentativo explicando su visión de la naturaleza de las prácticas de enseñanza. Parten de supuestos tales como que la educación es un campo de intenciones, la enseñanza es una actividad que pretende influir en la realización de otra (el aprendizaje), una dinámica cuya herramienta principal de trabajo es la personalidad del docente que la gestiona, un fenómeno complejo rodeado de incertidumbres. En la enseñanza *“la acción supera las intenciones”*. *“En las profesiones del sector humano hacemos apuestas, trabajamos con el azar y lo imprevisible, con una incomprensión crónica”* (Cifali, 2005: 176), a lo que habría que sumarle la incertidumbre de no poder comprobar la real repercusión de nuestro acto para con el otro, el educando. Todo ello hace comprensible la necesidad de contar con metodologías focalizadas en el estudio de las prácticas, o de la *“epistemología de las prácticas”* (Schön, 1998), lo cual genera aceptación en buena parte de la comunidad científica y académica que explora acerca del punto.

No obstante, no se parte de la hipótesis de que estas experiencias de docentes que teorizan sobre la práctica, supongan de por sí estrategias que constituyan aportes relevantes a la mejora de la práctica. Es por esta razón que la investigación proyectada se fundamenta en la necesidad de explorar y analizar una experiencia local, situada en paradigmas que aunque alternativos, pertenecen ya a una tradición dentro del enfoque cualitativo de la investigación educativa.

Al presente, en América Latina y en Uruguay las experiencias innovadoras aparecen aisladas (Novóa, 2009). Por esta razón el autor sostiene que este tipo de proyectos si no son acompañados por políticas educativas sólidas que los sustenten redundan en un esfuerzo inútil. Si bien esta postura es respetable y contiene argumentos sólidos que interpelan a las políticas educativas contemporáneas, se cree, desde nuestro punto de vista, que investigaciones como la presente pueden ser un insumo para conocer experiencias que aunque lejos de ser masivas o institucionalizadas, sean casos de los cuales se puedan sacar conclusiones para futuras acciones.

Por otro lado, se estima que apostar por el estudio y el análisis de la indagación que realiza el profesorado sobre sus prácticas puede ser explicado de forma similar a lo planteado por Cochram-Smith & Lytle (2009). Estas autoras consideran importante insistir en la idea de enseñantes-investigadores, puesto que las problemáticas del sistema educativo se han agravado, lo que hace necesario la introducción de cambios y aparecen pocas ideas para solucionar las desigualdades desde una visión científicista estrecha. En este sentido, ellas afirman que las reformas no han rendido y simplemente se han basado en producir fuerza de trabajo. Además, se culpabiliza de los malos resultados al profesorado, mientras los esquemas actuales de estímulo y desarrollo profesional no han logrado que la enseñanza y el aprendizaje mejoren.

Desde la segunda perspectiva Vezub (2013) señala que *“si bien se reconocen los esfuerzos por conceptualizar y demarcar el horizonte del desarrollo profesional docente, la investigación con base empírica, basada en el relevamiento y construcción de datos primarios, sigue siendo acotada”*. (Vezub, 2013:22) Se considera pues, que el presente estudio, puede aportar nuevos datos en tal sentido.

Por las razones antes expuestas, entendemos auténticos los problemas a resolver en esta investigación, puesto que se apela a conocer experiencias poco investigadas y a rastrear percepciones sobre el DPD de los protagonistas de éstas, que logren proyectar conclusiones originales.

En suma, se espera que el tema de esta investigación, contribuya a fortalecer nuestro acercamiento a la línea de investigación profesión docente, abarcando un tema clave como es el DPD.

1.1 Estructura de la tesis

El presente informe de tesis se encuentra estructurado en siete capítulos. Entre éstos, se incluye la introducción y la bibliografía, pero también se observará un capítulo destinado al marco teórico-conceptual, otro acerca de la metodología utilizada, un capítulo de análisis de datos, otro dedicado a las conclusiones y finalmente, un espacio destinado para los anexos (herramientas esenciales de investigación).

El marco teórico contiene los principales elementos conceptuales y referenciales en torno a lo producido académicamente en los campos de estudio: reflexión práctica, desarrollo profesional docente y la conexión existente a partir de lo que significa la reflexión práctica como estrategia de desarrollo profesional docente. Se divide en cinco apartados que desarrollan propedéuticamente las líneas rectoras de la investigación y proporcionan un espacio para los antecedentes y las definiciones operatorias.

El diseño metodológico consta de diez apartados que buscan narrar el recorrido por el que hemos optado para la recogida y análisis de datos en el contexto del presente proyecto. De igual forma, se proponen fundamentos teóricos y citas de autoridad que respaldan las decisiones adoptadas. En ese sentido, se hace referencia a aspectos tales como: la designación de la muestra, los instrumentos para la recogida de datos, la triangulación, aspectos éticos, las categorías apriorísticas, el cronograma de actividades.

En la sección análisis de datos, el lector se encontrará con doce apartados que son el producto de la sistematización y organización de la información obtenida que logró transformarse en dato válido para el informe por cumplir los niveles mínimos de recurrencia necesarios en función del enfoque y modalidad que ha adquirido la investigación.

Finalmente, las conclusiones se dividen en seis apartados mediante los cuales nos proponemos valorar la modalidad estudiada como estrategia de desarrollo profesional en función de los resultados obtenidos, describir aspectos relacionados al conocimiento práctico y la reflexión práctica que adquieren el estatus de hallazgos en función de los objetivos específicos que nos hemos planteado, responder tentativamente las preguntas de investigación con las que iniciamos este proceso y plantear potenciales líneas de investigación relacionadas con el tema-problema que hemos abordado.

Capítulo 2 Marco teórico-conceptual

2.1 Cuando se entrelaza la teorización sobre la práctica y el Desarrollo Profesional Docente

En la medida en que se ha ido avanzando en el proceso de relevamiento de información para la realización del presente estudio, se han encontrado respuestas tentativas a las preguntas de investigación. Esto es, por ejemplo, aquellas que conectan los fundamentos de las corrientes que promueven la reflexión práctica de la enseñanza por parte de sus propios protagonistas, con el DPD. Cabe señalar que se considera que el producto de esta revisión bibliográfica sobre la cuestión, no le quita relevancia ni originalidad a la investigación, considerando las características propias de un estudio colectivo de casos y los aportes esperables a nivel del trabajo de campo. No obstante, es de orden enunciar teorías, hipótesis y conclusiones de profesionales con *expertise* en las temáticas involucradas, que además, de alguna manera u otra, han relacionado ambos campos.

Cochram-Smith & Lytle (2002) hablan de consenso, al concluir acerca del potencial de la reflexión teórica de las prácticas para la comprensión y transformación de las futuras acciones. Plantean que el profesorado se transforma en más activo profesionalmente, si conoce sus prácticas es mejor lector de la investigación publicada. Por ende, si va aceptar teorías de elaboraciones externas a la escuela, lo hace desde otra perspectiva. Esta idea es cercana al planteo de Fenstermacher y Richardson (1998) cuando describiendo y fundamentando la propuesta de debates prácticos señalan que aquellos enseñantes que analicen sus prácticas con este dispositivo, serán más exigentes en el análisis de premisas que subyacen a los mandatos externos al trabajo del aula.

En la mayoría de los autores citados encontramos, de forma más o menos directa, este aspecto que relaciona dos acciones de análisis: teorizar sobre la práctica y analizar teoría académica-enunciativa. A título personal se considera que quizá faltaría establecer el cuestionamiento filosófico en torno a si la acción por sí misma genera conciencia para futuras acciones, sin la necesidad de un discurso que de forma relativamente explícita las conecte. Esto es, si realmente, profundizar en la aplicación de herramientas de análisis sobre la práctica puede conducir al docente a desarrollar directamente una calidad interpretativa que se pueda extrapolar y transportar a otras esferas de análisis.

Marcelo y Vaillant (2009), plantean que las comunidades de aprendizaje han demostrado ser una herramienta factible de ser utilizada, entre otras cosas, porque aportan integración y cooperación entre docentes. Sucede que, *“los docentes necesitan aprender cómo aprender de la práctica, puesto que la enseñanza requiere improvisación, conjetura, experimentación y valoración”* (2009: 110). En ese sentido, las investigaciones destacan que lo más adecuado son los dispositivos que promueven un aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo (Marcelo & Vaillant, 2009; Vezub, 2013) donde se

logre aceptar al profesorado como protagonista de su propio desarrollo profesional (Abrile& Lombardi, 2009).

Del mismo modo, Fenstermacher y Richardson (1998) señalan que el propósito de que los maestros realicen debates prácticos, es iniciar un proceso de cambio en ellos, que desarrolle sus competencias para educar a los niños. Los autores incluso denominan el rol del agente que coordina los debates prácticos (que es la estrategia que proponen como modalidad) desarrolladora o desarrolladoras del personal (lo que nos estaría proporcionando una pauta de que entienden a la modalidad como una estrategia válida de desarrollo profesional docente).

La modalidad propuesta por Suárez (2010), contiene un vínculo directo entre las áreas estudiadas, al titular el artículo que referenciamos como: *“La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes”*.

Por su parte, y en forma quizá más elocuente aún, Vezub (2013) considera que:

“al narrar su experiencia y asumir la autoría de los relatos, los docentes se incluyen en el texto, en la situación y la recrean, seleccionan sucesos, enfatizan ciertos aspectos y omiten otros. En síntesis, reconstruyen interpretativamente sus trayectorias profesionales y otorgan sentidos particulares a su práctica. De este modo, toman conciencia de aspectos no explorados de su práctica, de las dificultades que afrontaron y de las estrategias que inventaron para superarlas” (Vezub, 2013: 8).

La autora hace referencia a una forma de recabar teoría práctica -según se desprende de lo citado- basada en la narrativa, y por ende, cercana a los casos que en la presente investigación se estudiará y desarrollará.

Barbier y Galatanu (2000), a modo de hipótesis, sugieren una especie de relación causal entre la investigación de la acción, la transformación de la acción, la transformación identitaria del agente protagonista, y en consecuencia, modificaciones en su desarrollo profesional. Desde una perspectiva cercana, y enfocándose especialmente en las teorizaciones docentes que alcanzan el grado de investigación práctica, Zavala concluye que *“en el caso de la enseñanza, la investigación define no la profesión sino la profesionalidad”* (2011: 12). Existe la búsqueda de un cambio en una práctica de enseñanza que no conforma al agente que la gestiona, a la vez este cambio depende de su capacidad teorizadora, siendo justamente esta última, la que igualmente determina sus prácticas de enseñanza y las transformaciones que el sujeto en definitiva aplique o intente aplicar.

Quizás el punto esté, en que *“aprendemos a ser docentes cuando somos conscientes de lo que hacemos y por qué lo hacemos: cuando razonamos y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestra conducta”* (Marcelo & Vaillant, 2015: 137). La reflexión práctica entonces,

es una estrategia válida para ayudar a los docentes a mejorar su trabajo cotidiano. Habría que gestionar mejor el conocimiento del profesorado ya que desatender sus creencias ha generado muchas acciones y poco impacto (2009: 78). La mayoría de los dispositivos de desarrollo profesional docente *“no tienen en cuenta lo que hoy sabemos de cómo se aprende”* (2009: 78), cuando el DPD es un aprendizaje y debería ser diseñado como tal. En este sentido, los autores profundizan al plantear que el DPD suele estar alejado, además; de las necesidades docentes y las educativas en general. Es frecuente que se aplique en forma: universal, esporádica, superficial, desconectada, fragmentada.

De forma más radical, Nòvoa (2009) sentencia que *“nada se conseguirá si no se modifican las condiciones existentes en las escuelas y las políticas públicas en relación al profesorado. Es inútil reclamar más reflexión si no hay una organización de los centros educativos que la facilite”* (2009: 54). Es muy baja la institucionalización del desarrollo profesional docente (Nòvoa 2009; Terigi, 2009, Vezub. 2013) y las políticas y reformas educativas no lo han considerado. Al respecto, las buenas prácticas en este aspecto quedan relegadas a pequeñas experiencias (Marcelo & Vaillant: 2009), sobre todo, si consideramos el punto, en nuestra región y en nuestro país. En contrapartida, experiencias, si se quiere más institucionalizadas, por ejemplo en Japón con las comunidades prácticas o las redes docentes en Singapur (que incluyen círculos de aprendizaje), unen el desarrollo profesional docente con el resolver problemas prácticos y con la dinámica de producir conocimiento desde la práctica (Marcelo & Vaillant, 2015).

En concomitancia, Sanjurjo (2012) plantea que:

“Para que la reflexión contribuya a la modificación de los <<gajes>> del oficio no debe ser espontánea o esporádica. Para que tenga impacto, tanto en los cambios individuales como sociales, es necesario que se internalice como un hábito profesional. Para ello se hace indispensable que se forme a los docentes, desde el inicio de la formación, en el ejercicio de la reflexión” (2012: 26)

Aunado a esto y de acuerdo con la autora, sería trascendental socializar la reflexión así como la reflexión socializada. No obstante, Cifali (2005) indica que no debería ser obligatoria la reflexión docente sobre su propia práctica y experiencia pero si obligatorio el estudiar las reflexiones documentadas.

Sanjurjo (2012) considera que se ha comprobado que el uso sistemático de este tipo de dinámicas cambian la estructura del pensamiento profesional (algo que no es tarea sencilla) aspecto que no logran las prescripciones. La clave estaría en aplicar y generar dispositivos que superen la simple catarsis y las opiniones superficiales, a través de un análisis y acompañamiento metódico.

Para Silva (2013), la investigación y práctica reflexiva de la enseñanza:

“Prepara para comprender y enfrentar cada contexto, favorece la cooperación, innova los procesos pedagógicos, pero ante todo, provoca la actitud y la capacidad de volver sobre sí (...) implica ante todo crítica, análisis, un proceso de aprehensión de lo dado. El reto consiste, no tanto en prepararse mediante la reflexión para lo posterior, sino en integrar la labor y práctica pedagógica como instrumento que construye continuamente” (2013: 252)

Por su parte, Cabo (2006) sostiene que poder ordenar el caos de la práctica en forma narrada, permite establecer pautas de acción para el futuro inmediato. Erazo (2009) concibe *“la práctica reflexiva como una metacompetencia profesional que está en la base de actualización, profundización y movilización de los conocimientos profesionales”* y que es *“la vía estratégica para el fortalecimiento de la calidad de la educación”* es la *“piedra angular del desarrollo profesional docente”* (2009: 47). Según este autor, el profesional reflexivo discute particularidades de su actividad profesional, permitiéndose transformar su propia práctica y en ocasiones contribuyendo a la construcción de conocimiento profesional específico.

Cifali (2005) plantea que reflexionar sobre la acción proporciona al docente la confianza necesaria para evitar tanto la práctica mecánica de la enseñanza como la parálisis ante la conmoción y la duda. Sería un aprendizaje a partir de comprensiones y aceptaciones. Esto es, aprender a enfrentarse a lo desconocido de la propia práctica, aceptar el fracaso, sopesar nuestras propias ignorancias, entender la singularidad del fenómeno educativo, en síntesis empezar a dominar la angustia que representa trabajar con interlocutores humanos.

En el mismo sentido, la psicóloga francesa agrega que conocer aspectos ignorados es transformador porque una vida así entendida resulta cambiada, porque se le da forma a contenidos que no la tenían, se ordenan temporalmente, se generan asociaciones. Usualmente detalles adquieren importancia, producen convicciones propias del docente que se indaga, las cuales fortalecen su autoestima como aspecto fundamental para estimar al otro. El yo personal y el yo profesional se asumen y se ubican (Cifali, 2005).

En suma, se retomará la idea inicial (Cochram-Smith & Lytle, 2002) en torno a cierto consenso del potencial formador de este tipo de dinámicas: análisis de la acción, reflexión sobre la práctica, debates prácticos, documentación narrativa de las prácticas y la investigación práctica. Desde la defensa de esta última perspectiva (la investigación práctica), Zavala (2012) concluía:

“por donde se la mire, el sentido de la práctica del análisis de las práctica de enseñar está ligado a una cierta concepción de la profesionalidad, del compromiso, de la búsqueda de la mejora (...) la complejidad implícita en la tarea de análisis tiende a reforzar per se, el compromiso profesional de su agente” (Zavala, 2012: 37).

Aceptando este tipo de afirmaciones como tales, cabría analizar, cómo y en qué medida el análisis se conecta con la mejora. Ese es el camino, esa es la opción y en cierta forma uno de los argumentos que mueve el presente proyecto de investigación.

2.2 Sobre la necesidad de reconocer la epistemología de la práctica

La formación y el trabajo han sido durante mucho tiempo realidades extrañas entre sí (Sanjurjo, 2012) y en el área de la educación incluso esas diferencias entre la formación y la práctica probablemente sean aún más intensas (Tedesco, 2013). Por ello, quizás resulte válida la *“intención de sacar a la enseñanza del encierro en que vive”* (Cifali, 2005: 196). Una epistemología de la práctica no sería un desprecio a la teoría enunciativa-académica sino que el concientizar a cada práctico acerca del *“captar los límites de las ciencias humanas respecto a la acción: estas no nos guían de manera infalible en nuestra práctica sino que son puntos de referencia a la hora de interrogarnos sobre lo vivido en cada situación”* (Cifali, 2005: 180), herramientas de análisis para otro tipo de teorías (prácticas) y otro tipo de investigaciones (prácticas).

Schön (1998) desarrollando la idea de la investigación de los prácticos señala que:

“el dilema del rigor o la relevancia puede ser resuelto si podemos desarrollar una epistemología de la práctica que sitúe la resolución técnica del problema dentro del contexto más amplio de una indagación reflexiva, que muestre cómo la reflexión desde la acción puede ser rigurosa por propio derecho, y vincule el arte de la práctica, en la certidumbre y el carácter único, con el arte de la investigación del científico” (1998: 73).

Este es un fragmento emblemático, significativo y representativo de una propuesta que no es fundacional pero que viene a reafirmar la noción de la existencia de una epistemología de la práctica, teorías prácticas, problemas prácticos y en consecuencia, reflexión práctica. De esta forma, consideramos, se genera una posibilidad alternativa de producción de conocimiento sin tanto énfasis en la carga política y reivindicativa, que según interpretamos subyace a propuestas como las de Carr&Kemmis (1988), Elliot (1990), Stenhouse (1991) o el propio Schwab (1974). Nos referimos a que, si se reconoce a la teorización en y desde la práctica, no como sustituta de un saber pedagógico académico que sería de poca utilidad para el práctico, sino como un tipo de saber pedagógico (en el sentido de Gallego, 1998) -con sus propios esquemas y su propia relevancia- que viene a generar un aporte y una nueva mirada, allí, donde la teoría enunciativa de los agentes externos quizá, no tiene tanto alcance o empieza a encontrar sus limitantes, entonces, estas modalidades adquieren otra lectura, en el contexto de otra posición, otra perspectiva.

Zavala (2011) reconoce en la práctica docente del profesor de Historia, la intersección de al menos dos epistemologías: la de la Historia y la de la práctica. La autora plantea que como facetas para el

análisis de sus prácticas encuentra “desde la epistemología de las práctica: lo identitario, motivos, razones, deseos, valores, cuestiones innegociables, imagen de sí, imagen del otro, concepción de la relación entre todos los que participan activamente de la relación pedagógica” (2011: 16), otras tantas variables, desde la teoría de la Historia. Asimismo, tiene en cuenta que:

“más allá del prestigio y la aureola que rodea a la palabra teoría, teorizar teorizan todos los prácticos, los de la enseñanza, los de la medicina, y también los que consideramos buenos, medianos y malos. Más allá de cualquier valoración de terceros, uno hace las cosas como cree que hay que hacerlas, es decir según su propia teoría” (Zavala, 2011: 13).

En ese caso, lo interesante sería aprovechar la circunstancia para enfocar la profesión desde una perspectiva reflexiva que se torne productiva, a efectos de alcanzar al menos, la construcción de experiencia de cada integrante del profesorado. Luego, de esa experiencia se podrían desprender relatos que la expresen en soportes y registros. Entre los conceptos claves al respecto, podríamos vincular los de: profesional reflexivo (Schön, 1998), profesional reflexivo comprensivo y profesional reflexivo investigador (Zavala, 2005), ampliando la idea Schön.

Las afirmaciones anteriores se conectan con la idea que tanto McKernan (2001) como Zavala (2012) dejan entrever acerca de que el profesorado teorice y reflexione sobre su práctica, en última instancia, es un aspecto más descriptivo que normativo. En el sentido de que es algo a lo que la profesionalidad del agente lo conlleva, en la medida que dentro de sus competencias éticas lo conmueva la mejora.

La práctica del análisis de las prácticas, desde este punto de vista, precisaría la legitimación (optamos por el término porque un debate aparte sería la idea de institucionalización) para el mejoramiento de las condiciones en que se desarrolla, y que existe en el quehacer educativo de distintos profesionales. No obstante, quizás cierto nivel de formalización de estos procesos de razonamiento práctico (Fenstermacher & Richardson, 1998) pueda resultar necesario y novedoso, porque hay aspectos del enseñar que no están claros, existiendo mucho margen para mejorar, dentro de un contexto de crisis educativa que precisaría hacerlos inteligibles (Cochram-Smith & Lytle 2009; Zavala, 2012). Los saberes de la acción pueden aparecer en los proyectos de clase (en el sentido de Boutinet, 1990) pero la mayoría de ellos adquieren mayor claridad y potencialidad con el análisis del acción (Zavala, 2012). En ocasiones, más allá de lo personal e individual de cada proceso, surge el interés de diversos autores de formalizar académicamente hablando estos conocimientos, y medir su alcance. En el reclamo de publicar producciones, son más insistentes iniciativas como las de Suárez (2010), Elliot (1990), Carr et al (1990) y en general, la mayoría de los teóricos vinculados a la llamada investigación-acción (que no es objeto de estudio de la presente investigación).

Aunada a la noción de epistemología de la práctica, se encuentran fundamentos cuya base radica en las características propias de las acciones de enseñanza. En virtud de ello, autores como Carr y

Kemmis plantean que *“la actividad de educar es difusa y prolongada”* (1988: 14). De acuerdo a esto, y en contrapartida con las posturas prescriptivas de la didáctica Grundy (1997) establece su crítica tras la imagen del *“señuelo de la práctica tecnificada”*. Igualmente, se suele distinguir la enseñanza como una práctica de imprevisibilidad inherente donde la investigación educativa tradicional y la teoría social clásica aparecería como inapropiada, con un magro resultado de las prescripciones, con procesos de resolución de problemas que ignoran su encuadre, en el sentido de su contexto y en función de que en la cotidianidad del aula los problemas no se presentan como los estudia un profesional ajeno a ella porque el problema práctico es singular, inestable y confuso (Carr&Kemmis, 1988; Elliot, 1990; Grundy, 1997, Schön, 1998).

Las afirmaciones anteriores, conectan con la proposición de Feldman (2010) donde sintetiza la idea expresando que:

“la acción práctica siempre implica una elección de consecuencias variables. Plantea urgencias que solo pueden ser resueltas desde su interior. A falta de disponer de un mejor concepto utilicé la idea de <<manejarse>> con la complejidad. <<Manejarse>> implica encontrar vías de resolución pragmáticas mediante acciones que no se guían por modelos sistematizados, sino por un diálogo con la situación” (Feldman, 2010: 93).

Por lo anteriormente expuesto, es lógico identificar que *“el participante es el mejor situado para realizar el estudio de los acuciantes problemas profesionales”* (McKernan, 2001: 25). A tal efecto, los conceptos desarrollados por los docentes *“pueden resultar suficientemente precisos para los objetivos que pretende la acción en determinadas situaciones de clase”* (Elliot, 1990: 28).

En este sentido, a título personal, se considera al acto de enseñar como un fenómeno idiosincrático, por lo que la elaboración de cierto tipo de teorías (las más prácticas pero menos pragmáticas por su carácter psicoanalítico identitario), es un desafío que se ve sujeto a una naturaleza particular, difícil de desentrañar si no existe una conexión legítima con el entorno de aplicación de la práctica.

Al respecto, existe en muchos círculos académicos un interés en la inteligibilidad de procesos prácticos particulares (Barbier, 2000), por lo que parecería lógico que hoy en día, el análisis de las prácticas aparezca como una estrategia válida para el mejoramiento de la acción y la investigación. Pero quizás, por más acompañado y colaborativo que éste sea, es difícil ponerle hora y día, al entramado reflexivo que implica enfrentar al individuo con sus más profundos ideales e inconsistencias.

Por otro lado, *“tomamos conciencia del carácter inseguro del saber, cuando nos enfrentamos a contextos sociales nuevos”* (Gilroy, 1997: 102). El saber-hacer es situado y la docencia es un auténtico paradigma de la contextualización del saber. *“El saber-docente posee una combinación de sentido común, destrezas, conocimientos contextuales, conocimientos profesionales, teorías morales*

y planteamientos filosóficos” (Carr&Kemmis, 1988: 39). Asimismo, si tomáramos cada una de estos elementos como categorías, cabría desglosarlas en múltiples subcategorías.

En consecuencia, al profundizar en la relación entre la teoría, la práctica y este tipo de saberes, es probable que se encuentre un doble discurso entre teorías profesadas (Schön, 1998) como especie de discursos rituales que hacen la antesala a teorías más auténticas, que son en definitiva el saber docente. Son teorías prácticas, muchas veces obstaculizadas porque en los ámbitos de formación docente y desarrollo profesional se suele trabajar con herramientas de análisis demasiado prestadas, demasiado “extranjeras”, “*suministrando formas de habla ritual para que los profesores digan lo que hacen y queden bien con alguien (...) ese discurso no regula la práctica de enseñanza sino la del relacionamiento social con las autoridades y con los colegas*” (Zavala, 2011: 13).

No obstante la concientización de este aspecto, es inevitable mencionar que también dentro de la epistemología de la práctica, como nos recuerda Zavala: “*la herramienta de análisis es también una versión de un saber de otro. Está claro entonces que la usaré según la comprenda*” (2012: 104) por ello, siempre se mantendrán ciertos “*discursos silenciosos*”. Esto es, el docente investigador tendrá su propia versión con implicancias autobiográficas sobre su propio sistema de análisis que se ha tallado pero nunca desaparece la vertiente del agente externo que delimita.

A modo de síntesis, considero interesante sumar la mirada de Feldman (2010: 89-95) acerca de una cuestión todavía en debate en nuestra contemporaneidad. El mencionado autor introduce una idea “*teoría y práctica*” (que acabamos de transcribir) ciertamente particular. Por lo tanto, es elocuente al plantear que el modo correcto de definir las relaciones entre la academia y el profesorado pasa por reconocer y aceptar dos comunidades distintas aunque estrechamente vinculadas. Dos comunidades de práctica (también de teoría; agregamos a título personal), con dos maneras de definirla, con dos formas de generar, validar y utilizar el conocimiento. Existe pues conocimiento pedagógico desde “*adentro*” de la escuela y otro que es de “*afuera*”, sin que esto represente, un aspecto bipolar y binario que deba confrontarse (aunque en los hechos, en ocasiones acontece).

2.3 Un cambio de rumbo: otra perspectiva de la hermenéutica y nuevas propuestas

Para empezar a desarrollar este apartado habría que enmarcarlo en los cambios acerca de la teoría social de las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX. Según Giddens (1995), para esta etapa cabría señalar un nuevo viraje a nivel hermenéutico, mediante el cual, la figura del protagonista de los hechos es considerado a efectos de un nivel primario de análisis (en el sentido del intérprete examinando, de primera mano, el acontecimiento).

No obstante, esta postura contrasta con la visión de Spivak (1998) en sus reflexiones en torno a las subalternidades, reproducida en dispositivos-triquiñuelas que le darían “*voz al sin voz*” pero con

herramientas de análisis y exigencias discursivas, que por impropias, resultan contradictorias con los fines que supuestamente se proponen. En el campo de las ciencias de la educación, Feldman (2010) por ejemplo, establece una interesante crítica a las estrategias de la investigación-acción considerándolas como un intento de fusión entre la comunidad académica y el profesorado, que en definitiva, resulta una subordinación, entre otras cosas, por el rol y la trascendencia que se le atribuye al agente externo investigador profesional.

Se debería en consecuencia indicar, algunas argumentaciones que destacan el contexto anteriormente citado, en la medida que son parte de una coyuntura donde ciertas reivindicaciones salen a luz con insistentes fundamentos (abarcando lo epistemológico, metodológico, político y sociológico). Carr y Kemmis (1988) por ejemplo, sienten que con el movimiento enseñante que investiga existe una defensoría del currículum como incumbencia de los enseñantes. Grundy (1997) los identifica con origen gramsciano, reflejando la idea de intelectual orgánico, aunque prácticamente, la mayoría de los referentes del paradigma consideran entre sus raíces más primarias posiciones aristotélicas. Lawn (1997) por su parte, califica la coyuntura como el progresismo que reacciona ante el tecnicismo. Ese mismo tecnicismo que Schön (1998) supone inmerso en la categoría *“racionalidad técnica”*.

Las percepciones anteriores, se ven reforzadas en un Elliot (1990) que se muestra escéptico *“...por completo acerca del potencial de una corriente estrictamente profesional de la investigación pedagógica ubicada totalmente fuera de las escuelas”* (1990: 185). Por ello surgieron propuestas de cambio, que en la visión de sus defensores más acérrimos, alcanzan la promoción de la institucionalización de la reflexión e investigación práctica (o de la práctica) de los docentes.

Al respecto McKernan (2001), piensa que no se puede avanzar en este sentido sobre todo por cuestiones económicas: la investigación docente cuesta dinero. Schön (1998) refiere a la necesidad de un nuevo contexto para poder aplicar estrategias profesionales de reflexión desde la práctica. Por ejemplo, clases más pequeñas, la posibilidad por parte del docente de introducir variaciones en el programa instituido, cambios institucionales, oportunidades docentes de contrastar y compartir con colegas percepciones sobre problemas prácticos, así como, una evaluación del profesorado centrada en las evoluciones de éste en materia de reflexión e investigación y no tanto a nivel de currículo cumplido.

Por su parte Elliot (1997), se preocupa por la jerarquía existente entre la investigación educativa y la práctica educativa, a tal punto que la primera afecta de forma decisiva la segunda a través de la generación de insumos que luego se transforman en referentes de evaluación de los docentes. El autor se siente protagonista de una cultura progresista y descarga retóricamente contra una idea de investigación educativa que le parece conservadora y tradicional. Describe el punto en un encuadre de *“violencia epistémica”*, en un contexto de predilección por lo intelectual. En consecuencia con esta lógica McKernan (2001) arguye que la investigación hecha por enseñantes sería un derecho de salud

intelectual de docentes que deseen adquirir conocimientos de sus prácticas y las ajenas, llevando el tópico al campo de la ética.

Desarrollando su propuesta Barbier (2000), plantea como necesidad el escapar del mero discurso descriptivo de la práctica que tienden a presentar los practicantes, en el contexto de este nuevo rumbo. En efecto, tener en cuenta que el discurso acerca del acto es una nueva acción, y que ésta se acerca más a lo que se quiso hacer que a la actividad en sí misma (Barbier & Galatanu, 2000), que las elaboraciones son narraciones *ex post facto*, son historias que no son fantasías, pero tampoco son exactamente lo que sucedió (Zavala, 2005) y que entre el pensar y el hacer existe una relación natural propia del ser racional, pero entre el hacer y el decir surgen otras implicancias, por lo que nuestras percepciones nunca son neutrales (Zavala, 2006). Asimismo, el análisis de la acción presenta variadas implicancias: actores involucrados en la acción, el espacio de ésta, las dinámicas de cambio que se aplicaron, las configuraciones emocionales y actitudinales del docente protagonista, su cultura de acción, su estilo, las representaciones que le surjan, los medios y el tiempo que se invierte en la acción (Barbier & Galatanu, 2000). Al respecto, para Cifali (2005) analizar la acción es analizar la implicación. Por esta razón, tal acción no puede realizarse en solitario, dado que el colectivo docente ayuda a ver lo que no queremos ver. En definitiva, se entiende la práctica docente desde su más profunda complejidad hermenéuticamente y psicoanalíticamente hablando.

En suma, y volviendo sobre la idea de las conexiones del punto con el DPD, se podría asociar este tipo de iniciativas de cambio -sus argumentos y sus metodologías- con el modelo crítico de dispositivos del DPD que propone Vezub (2013), modelo que la autora identifica en oposición al carencial-remedial-instrumental. Crítico porque rompe con el tradicionalismo de entender la formación en carrera de un docente como capacitar al no capacitado o formar al que está mal formado. En cambio, estos dispositivos tratan de valorizar la competencia docente, frecuentemente desaprovechada (en el sentido de Fullan&Heargraves, 1992).

2.4 Un espacio para las definiciones operatorias

Avanzando en el desarrollo de las temáticas relacionadas con las preguntas de la presente investigación y complementando lo señalado en los apartados anteriores, se hace necesario intentar acordar representaciones comunes, entre el lector de este trabajo y los diversos autores expertos en el área, en torno a conceptos claves. En virtud de ello, se empezará señalando una síntesis de consideraciones acerca del DPD.

En este sentido, cuando se introduce el concepto, se asume la idea de desarrollo porque una carrera docente con estudios continuados supone una evolución, mientras la idea de profesional responde a

una decisión y noción socio-política acerca de lo que implica ser docente. En efecto, el DPD es un aprendizaje del enseñante para la modificación y mejora de su compromiso como agente de cambio, involucrando de esta forma una evolución a nivel de conocimiento, inteligencia emocional y destrezas para el discernimiento del camino que debe seguir una acción pedagógica y la adecuada comprensión e interpretación de ésta, tanto en la fase de planificación y puesta en práctica, como de reflexión (Elliot, 1990; Marcelo & Vaillant, 2009; Vezub, 2013; Marcelo & Vaillant, 2015) Sin perder de vista que *“un sistema educativo no será mejor que los docentes con los que cuenta”* (Marcelo & Vaillant, 2009: 158)

Por otra parte, es medular para el presente trabajo el concepto de investigación práctica, en la medida que contiene consigo una red conceptual vinculada con la teorización práctica del profesorado, configurada a través de las nociones de teoría práctica, problema práctico, análisis de la práctica, reflexión-pensamiento-representación y comunidad práctica.

Al respecto, cabría identificar la investigación práctica de la enseñanza como aquella desarrollada por el sujeto que protagoniza la propia acción de enseñar, enfrentando objetos de análisis de un campo restringido al profesorado, porque se tratan problemáticas que exceden las posibilidades y competencias del investigador académico. Su base estaría en teorizar para comprender la práctica y proporcionarle sentido. En consecuencia, cuando ese sentido y ese proyecto, aparecen en desacuerdo con la acción, surge el problema práctico, dando lugar al proceso exacto de investigación. Es éste entonces, un trayecto que requiere de la fortaleza personal del sujeto investigador, herramientas para el análisis, un grupo de colegas que lo acompañen y le sugieran, aunado a las voces de su propio proceso de pensamiento y reflexión (Zavala, 2005, 2006, 2011, 2012). La producción generada tras el proceso, puede adquirir un “estatus” de conocimiento local o de conocimiento público según las características del tema, el deseo de los protagonistas de la teorización y las posibilidades del contexto (sobre el punto; Cochram-Smith & Lytle, 2002; Zavala, 2011, 2012).

Es ésta una metodología que alcanza a formalizar y colectivizar situaciones inherentes del pensar humano cuando realiza actividades prácticas, que se diferencia de la reflexión o de la teorización de la práctica, en la medida que existe un problema de investigación. En resumidas cuentas, cabría la posibilidad de categorizar a ambas (investigación práctica y teorización práctica) a través de lo que Fenstermacher y Richardson (1998) señalan como formalización del razonamiento práctico.

La teorización de la práctica, se podría decir que sigue, en líneas generales, caminos similares de reflexión y de intentos de configuración de sentido que la investigación práctica, pero insistimos, sin alcanzar la delimitación estricta de un problema práctico. El objeto es describir teorías prácticas - como también se haría si en efecto se investiga- que son las que ayudan al agente a brindar inteligibilidad a su razonamiento y práctica, a su proyecto y su perfil docente. En efecto, se refiere a teoría como un aporte a la inteligibilidad del objeto que se estudia (Zavala, 2005). Y en lo que significan las teorías prácticas, considereramos que se encuentran cercanas a la idea de *"innovaciones ontológicas"* (DiSessa & Cobb, 2004), de nuevos constructos teóricos que muestran aspectos de la realidad de estudio cuya existencia no ha sido advertida. No son teorías generales, ni grandes teorías, ni marcos de acción ni teorías de área o de dominio, son el producto de otro tipo de enfoques (aún novedosos e innovadores), con otra metodología (DiSessa & Cobb, 2004).

Con respecto al problema práctico, Schön (1998) los relaciona con aquellos que desestructuran rutinas, las crisis que provocan la necesidad de hacer explícito un saber implícito porque el fenómeno enfrentado no encuadra en las categorías ordinarias y eso permite que surja una nueva teoría, aplicando la metodología de reflexión sobre la acción, particularmente detallada por el autor. No obstante, no es la única forma de ver al problema práctico, ni la única manera de definirlo, especialmente si consideramos evoluciones en el campo de la didáctica que enfatizan en los aspectos identitarios, tanto de las teorías prácticas, de los problemas prácticos, como de las decisiones instructivas para afrontarlos.

Zavala (2011) indica que el problema práctico *"no busca saber cómo es la práctica de la enseñanza sino el restablecimiento de la armonía entre la provisión de sentido para lo que hago y lo que hago"*, lo que sería *"en el fondo, un cuestionamiento personal proveniente de uno mismo"* (Zavala, 2011: 8-9). Acontece cuando en la conciencia del profesional convive *"una teoría que ataca lo que hago, y otra que me lo defiende, y las dos son mías"* (Zavala, 2011: 5), existe una inconsistencia que marca los límites de la intervención externa y exige el autoanálisis. ¿Con qué metodología? La reflexión-pensamiento-representación sobre la acción y en consecuencia, el análisis de las prácticas.

Volviendo la mirada hacia Schön (1998), se destacan las ideas de reflexión en la acción y sobre la acción. Para el primero de los casos, el autor indica que refiere al resultado de resoluciones espontáneas e intuitivas propias de lo cotidiano de una acción. El segundo de los casos es un proceso de retrospectiva. Sería una posibilidad de pensar sobre lo que se está rutinariamente haciendo. Barbier (2000 y 2004) habla de representaciones de la acción a priori y a posteriori. Y suma como variables de análisis, las representaciones de sí en la acción, las representaciones del entorno de la acción, la cultura de la acción del agente. Se formaría entonces una red de coherencia, una unidad significativa de representaciones de acciones con potencial de ser investigadas. Zavala (2011) sintetiza el concepto de reflexión como una conversación del sujeto con sí, a través de su

pensamiento. Ese diálogo implica entonces: características identitarias (ideales, miedos, utopías, su caudal lingüístico, sus saberes académicos), trayectoria práctica en el sistema educativo y la presencia de los otros. Esto es, por ejemplo, figuras de referencias y la imaginación librada a suponer posibles opiniones ante las acciones del sujeto y autores en los que cree.

Asimismo, al análisis de la acción le interesan las rutinas porque allí residen las representaciones docentes. También le interesa cómo influyen las dimensiones interpersonales de la acción. Esto es, la percepción personal (imagen de sí) de quien ejecuta la acción, cómo fue influenciado por el contexto interpersonal de la acción y por las huellas institucionales en que ésta se enmarca. Se podría entender el análisis de la práctica como una cadena de varios textos. El primer texto es el proyecto (en el sentido de Boutinet, 1990), luego el guión de la acción, seguido de un texto estrictamente descriptivo de lo que aconteció en la práctica y muchos otros sucesivos textos (sin límite estipulado) acerca de lo que va queriendo decir esa acción que se puso en práctica (Zavala, 2012).

Barbier (2000) definiría este proceso como una metodología de evolución e interfase entre la semántica de la acción y la semántica de la inteligibilidad de las acciones, o entre la comunicación de la experiencia y el análisis de la práctica. Es la instrucción para la teorización y eventual investigación. Considerando siempre (vale la insistencia), que los análisis de las prácticas y de las investigaciones prácticas no tienen la intención manifiesta de hacerse públicos como teoría enunciativa (en formatos similares a los de la investigación académica) porque son resultados que presentan, por ejemplo, una teoría práctica de la enseñanza, pero sobre todo, de “*mí*” enseñanza, es decir desde la perspectiva del docente que realiza el proceso de reflexión y/o investigación (Zavala, 2012). En este sentido, los casos del presente estudio son la expresión de una posibilidad, opción y excepción, en lo que significa la acción de publicar un relato acerca de lo documentado sobre diversos intentos de desarrollar este tipo de dispositivos. Vale destacar, que el fin último del análisis de las prácticas es la construcción de sentido. No obstante, puede ser utilizado para la evaluación, para la comprensión, para la acumulación de experiencia, para la formación personal.

Con respecto a este aspecto metodológico y de proceso, es importante señalar, lo trascendental del acompañamiento. Son indagaciones individuales pero que se procesan y revisan en grupo. Al respecto, las comunidades de docentes que investigan (Cochram-Smith & Lytle, 2002 y 2009), comunidades prácticas, aparecen como “*grupos profesionales de interacción socio-cognitiva que comparten su preocupación por un problema, el interés sobre un asunto y que se reúnen para profundizar e intercambiar conocimiento sobre este*” (Vezub, 2013: 11). Por ello, se tornan espacios claves para la resignificación de las herramientas de análisis de las prácticas, eventualmente añadidas de lo externo a la escuela.

2.5 Antecedentes sobre el estado de la cuestión

A nivel regional, se ha indagado en torno a diversas producciones académicas que pueden oficializar como antecedentes a este estudio como ser la producción de Sanjurjo (2011) titulada *“Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional docente”*. El artículo de la doctora apunta a un proyecto específico de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), donde se promueven dinámicas de análisis y reflexión crítica de la práctica y *habitus* profesional del maestro. En este sentido, aborda conclusiones acerca de la aplicación de estrategias como las narrativas de los practicantes, talleres de socialización o ateneos, el trabajo de parejas pedagógicas (iniciativa también presente en el estudio de Rodríguez Zidán&Grilli, 2012), el planteamiento de problemas de investigación desde la práctica.

Asimismo, cabe señalar el trabajo del grupo integrado por Espinosa, Hudelson, Poynor y Haas (2005), titulado *“Los maestros como artífices de su propio desarrollo profesional”*. Aquí, desde la autoría se describen y analizan tres modelos posibles. En este sentido, particularmente el tercero, indicado como maestros investigadores, analiza una propuesta en enseñanza primaria donde se encuentra involucrada la investigación práctica, o al menos la investigación educativa motivada a partir de la práctica. Desarrolla el apartado desde la base de que cuando el maestro investiga sobre su práctica de aula lo hace para mejorar su propia enseñanza. Consideran como autor fundador de este tipo de propuestas a Lawrence Stenhouse (1967) y atribuyen a Cochram-Smith y Lytle (2002, 2009) la continuidad de esta línea.

Guillén (2007), en un trabajo para la Universidad Nacional de Cuyo-Mendoza, estudia una experiencia desde la formación de base que en suma, titula *“Los talleres de reflexión durante la práctica y residencia pedagógica como instancia de construcción del rol docente”*. Se hace notorio que en su trabajo tienen incidencia las experiencias analizadas por su compatriota y colega Dra. Liliana Sanjurjo. Por su parte, Guillén toma la estrategia taller de reflexión para analizar su potencial de formación. El taller de reflexión tendría como propósito acercar la teoría enunciativa con la práctica profesional, desarrollar competencias docentes para aprender a aprender, aceptar la práctica como una instancia de aprendizaje y de investigación, donde el análisis y la reflexión serían el eje para promover el crecimiento personal y profesional. A diferencia del relato o la narrativa de la práctica, se reduce la posibilidad del auto-análisis identitario y la también necesaria reflexión en soledad que delimita los problemas prácticos más profundos.

Liliana Prodan y Marcela Greco (2010) en la Provincia de Buenos Aires, han realizado un estudio de diseño y aplicación de dispositivos para la reflexión sobre la práctica, también para la formación de base, en este caso, con alumnos del Profesorado de Ciencias Naturales. Los dispositivos que se

describen como aplicados son la escritura y análisis de biografías escolares, observación y co-análisis de clases. Las temáticas que se han abordado han sido: la identidad, la autoridad, la educación bancaria, la concepción constructivista del aprendizaje, el vínculo docente alumno, la transposición didáctica.

Carina Cabo (2006) de la Universidad Nacional de Rosario, presentó en Revista Iberoamericana de Educación su trabajo *“Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica”*, que en buena medida responde parte de nuestro problema de investigación con un manifiesto en el que va argumentando sobre la importancia trascendental de la reflexión sobre la acción (incluido el individuo que la gestiona dentro de esta) para la mejora de la práctica de enseñanza.

En Colombia, desde la Universidad de La Sabana, Erazo-Jiménez (2009), plantea sus conclusiones a partir del trabajo en procesos de reflexión y análisis de las prácticas de colectivos docentes en reuniones de profesores. Si bien no es una investigación que muestre el tipo de sistematización y documentación que gestionamos en la presente, aparece una triangulación con la idea del desarrollo profesional docente. Al respecto, el título de la producción, elocuente y descriptivamente, plantea *“Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes”*. Es una investigación, vinculada sobre todo a la valoración y análisis de la investigación-acción pero que tiene puntos de encuentros importantes a nivel de alguno de sus objetivos específicos de nuestra investigación.

Silva (2013), también desde Colombia, publica *“Investigación y práctica reflexiva como categorías epistemológicas del desarrollo profesional docente”*. Allí plantea un debate en torno a la epistemología y naturaleza de la formación y el desarrollo profesional docente, así como las características de la producción de conocimiento sobre la enseñanza. En este sentido, describe la naturalidad con que el docente se transforma en investigador tras la necesidad de encontrarle sentido a su propia práctica. El autor relaciona estrechamente la práctica reflexiva con el desarrollo profesional del docente. En las conclusiones plantea que el docente dentro de la pluralidad de dispositivos de desarrollo a los que accede debe convertirse en sujeto de conocimiento pero también en productor del mismo.

A nivel internacional, Cano e Imbernón (2003) analizan la relación de un dispositivo particular para el desarrollo profesional: la carpeta docente. En la aplicación de la estrategia se podría encontrar descripciones, documentación, herramientas para la acreditación pero también narración y reflexión sobre la propia acción. A tales efectos, titularon su artículo *“La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario”*. Los autores consideran que utilizar la herramienta para procesos de enseñanza más reflexivos es una demanda de la evolución profesional en nuestra época. Evalúan su potencial formador en función de pautas de elaboración que disparen la reflexión.

Por otra parte, en el sexto capítulo del libro coordinado por Paquay (2005), la autora francesa Cifali, explica cómo lo que llama el enfoque clínico de la enseñanza se vincula con la formación y la escritura de la práctica (escritura que es la herramienta de análisis cuando lo espontáneo del aula ya aconteció). El enfoque clínico es la desarticulación de cada momento de la práctica que se desee analizar para hacer foco en los aspectos donde subyacen los problemas prácticos con incidencia identitaria. La autora defiende una formación inicial docente que promueva la construcción de una actitud clínica frente a todo lo que involucra la acción de la enseñanza para que ésta vaya madurando a lo largo del desarrollo profesional, generando saberes constituidos que superen la idea de adquisición de contenidos enunciativos.

De igual forma, el psicólogo francés Yves Clot, en el libro compilado por Maggi, B (2000) *“Formas de pensar y actuar en la educación y en la formación” (Manières de penser et manières d’agir en éducation et anformation)*, presenta un capítulo titulado *“La formación por el análisis del trabajo: una tercera vía”*. Desarrolla el potencial formador de la acción a través de la entrevista de confrontación, de la entrevista de explicitación, el abordaje etno-metodológico y la valoración de objetivos de transformación de la experiencia.

2.6 Sobre el concepto de percepción, percepciones y comunicación de la percepción

Mediante el presente apartado pretendemos delimitar el alcance de la idea de percepción, así como abordarla y conceptualizarla, considerando que es un constructo teórico contenido en el segundo de nuestros objetivos específicos de investigación y que como tal, influye transversalmente en el proceso de trabajo.

Partimos de la base de que la percepción es un concepto biocultural porque por un lado, ésta responde al estímulo físico emergente de la sensación o vivencia y depende de cierta base biológica que podríamos llamar capacidad sensorial. Mientras que por otro, identificamos que estas experiencias sensoriales se encuentran gestionadas por pautas culturales e ideológicas aprendidas durante las diversas etapas de nuestra socialización como humanos (Vargas, 1994).

Por su parte, la Real Academia Española (2016) al definir la premisa percepción, la asocia directamente con la idea de sensación. Aunado a esto, podríamos plantear que es la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente, que como tales, son aproximaciones a la realidad y no la realidad en sí (Vargas, 1994). Sería el atribuir características cualitativas a una

experiencia mediante nuestro propio referente o sistema cultural (Vargas, 1994) mediado por nuestra propia historicidad y vinculado con la influencia social del inconsciente (Moscovici, Mugny & Pérez, 1991).

En este sentido, Merleau-Ponty (1975) plantea que es un proceso parcial, relacionado con la acción de recuperar recuerdos, pero sin perder de vista, que percibir no es estrictamente recordar. Acontece que la percepción, implica entonces, un ámbito consciente y otro inconsciente de la psique humana, al punto tal, que podríamos también hablar de una percepción subliminal (Vargas, 1994).

Por su parte, Luhmann (1995) define percepción como el “*procesamiento simultáneo de una abundancia de impresiones*” (1995: 17). Varias sensaciones a la vez que se ordenan de manera arbitraria y subjetiva al momento de la comunicación. Y he aquí otro aserto a considerar: no es lo mismo percepción que comunicación de la percepción. De hecho, en nuestras entrevistas y análisis hemos trabajado con la comunicación de la percepción. En ese sentido, cabría señalar que nunca se comunica la percepción como tal por contener ésta parámetros multidimensionales que encuentran un obstáculo escritural al momento de la composición de un relato.

Pecharromán & Pozo (2006) asocian percepciones y concepciones, particularmente las docentes, con la existencia de una epistemología cotidiana que es un conocimiento parcialmente tácito porque adquiere caracteres de implícito pero puede llegar a ser expresado al menos en un nivel elemental. La epistemología cotidiana puede ser objetivista, relativista o constructivista. Varían desde la creencia considerada como verdad a visiones más constructivistas basadas en la capacidad del sujeto indagado de comprender que su percepción tiene un aspecto objetivo y otro subjetivo. Esto es, la noción de que el conocimiento humano es problemático, dialéctico, constructivo y abierto a replanteamientos.

Capítulo 3 Diseño metodológico

Para iniciar la descripción del diseño metodológico, presentamos dos esquematizaciones (véase cuadro N° 1 Matriz de diseño de la investigación y cuadro N° 2 Diseño global de la investigación), que intentan demostrar la coherencia interna que este trabajo persigue.

En ese sentido, en el cuadro N° 1, se ha buscado desglosar el objetivo general en tres objetivos específicos que sean funcionales al primero. Se intenta que los verbos en infinitivo de los objetivos específicos promuevan acciones vinculantes respecto a la premisa general de comprender y conocer experiencias y percepciones.

De igual forma, al preguntarnos acerca de lo que necesitamos conocer para cumplir con los fines de la actividad, comenzamos a trazar un recorrido de dinámicas de trabajo con su respectivo fundamento expresado en la consigna: ¿por qué necesito conocer eso?

La ubicación de los datos y el contacto a generar, es también otro disparador para complementar el recorrido metodológico en su fase más propedéutica y a la vez fundamental, para que la tarea se inicie con rigurosidad.

A continuación, presentamos en el Cuadro N° 2 aspectos sustanciales de la investigación para de ahí en más, complementar el capítulo desarrollando:

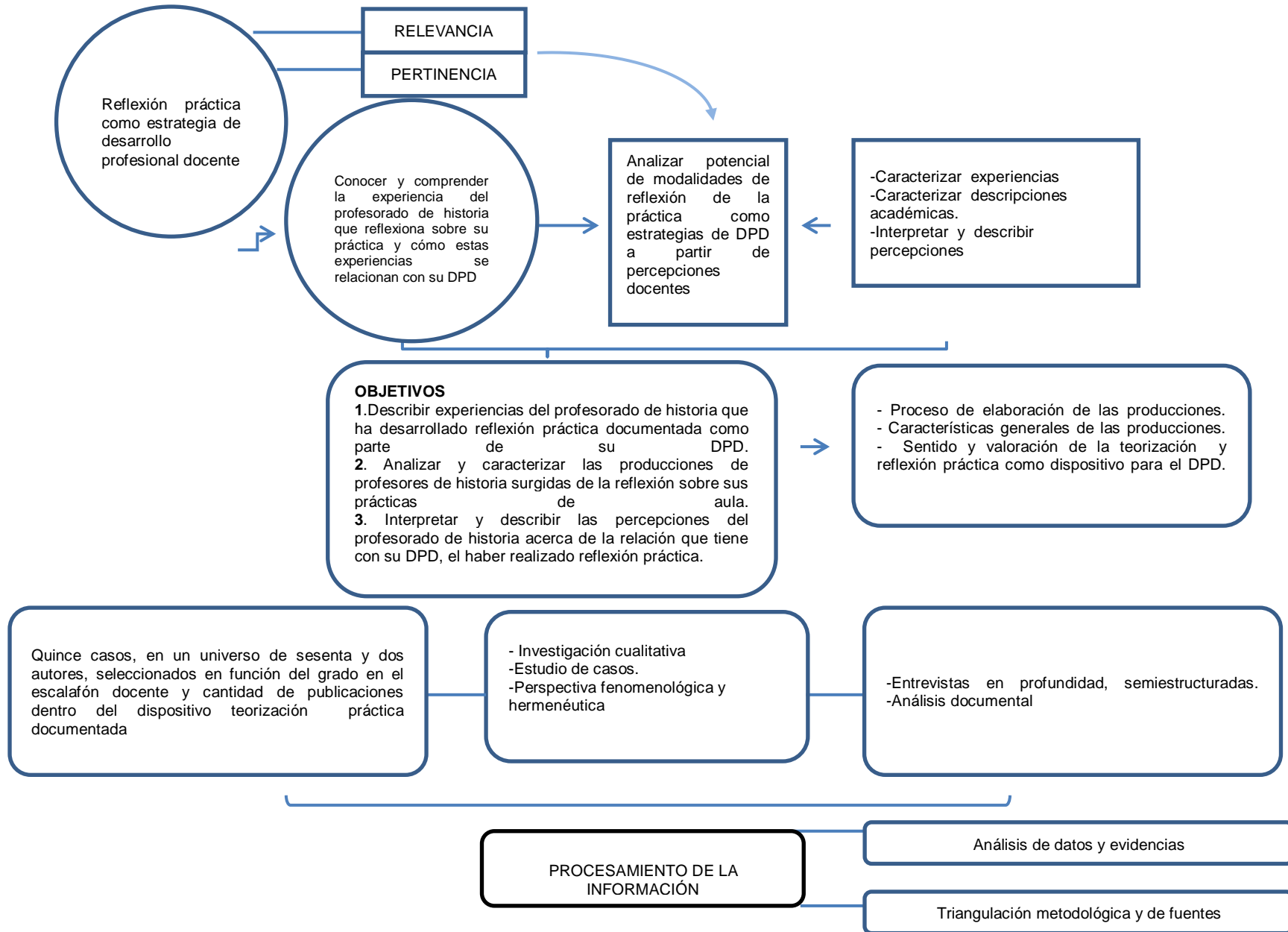
- el enfoque de la investigación,
- la modalidad,
- la muestra y sus características,
- los instrumentos,
- las pautas realizadas,
- el tipo de triangulación y validación que se realizó,
- lo previsto para el análisis de datos,
- los aspectos éticos
- y el cronograma de actividades.

CUADRO Nº 1 MATRIZ DE DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

OBJETIVOS GENERALES.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	¿QUÉ NECESITO CONOCER?	¿POR QUÉ NECESITO CONOCER ESO?	¿QUÉ TIPO DE DATOS RESPONDEN ESAS PREGUNTAS?	¿DÓNDE PUEDO ENCONTRAR LOS DATOS?	¿A QUIÉN CONTACTO PARA ACCEDER?
Conocer y comprender la experiencia del profesorado de historia que realiza reflexión y teorización práctica y sus percepciones acerca de cómo estas experiencias influyen en su desarrollo profesional docente	Describir las experiencias del profesorado de historia que realiza reflexión y teorización práctica	Experiencias y percepciones de experiencias en voz de los propios participantes. Documentación que refleje esa práctica de indagación pedagógica	Es lo que permite generar datos primarios que den lugar a las descripciones que se necesitan	Datos primarios. De fuentes primarias y secundarias.	Entrevistas en profundidad con los profesionales seleccionados en la muestra y en las publicaciones de estos autores	Docentes de historia seleccionados en la muestra, mientras que las publicaciones se encuentran en libros de fácil acceso (ejemplo, en Biblioteca Nacional, Montevideo, Uruguay)

OBJETIVOS GENERALES.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	¿QUÉ NECESITO CONOCER?	¿POR QUÉ NECESITO CONOCER ESO?	¿QUÉ TIPO DE DATOS RESPONDEN ESAS PREGUNTAS?	¿DÓNDE PUEDO ENCONTRAR LOS DATOS?	¿A QUIÉN CONTACTO PARA ACCEDER?
	<p>Analizar y caracterizar producciones de profesores de historia surgidas de la reflexión sobre sus prácticas de aula</p>	<p>Experiencias y percepciones de experiencias en voz de los propios participantes</p> <p>Documentación que refleje esa práctica de indagación pedagógica</p>	<p>Es lo que permite la triangulación de fuentes para a través de convergencias y divergencias llegar primero a construir datos para ese objetivo específico y luego avanzar hacia conclusiones</p>	<p>Datos primarios. De fuentes primarias y secundarias</p>	<p>Entrevistas en profundidad con los profesionales seleccionados en la muestra y en las publicaciones de estos autores</p>	<p>Docentes de historia seleccionados en la muestra, mientras que las publicaciones se encuentran en libros de fácil acceso (ejemplo, en Biblioteca Nacional, Montevideo, Uruguay)</p>
	<p>Interpretar y describir las percepciones del profesorado de historia en cuanto a la relación que tienen las experiencias de producción de reflexión y teorización práctica con su desarrollo profesional docente.</p>	<p>Relatos de percepciones del profesorado de historia acerca del punto propuesto por el objetivo</p>	<p>Porque son los docentes los únicos que pueden describir sus percepciones sobre el punto y si estas no se recuperan mediante la investigación no existirán registros</p>	<p>Datos primarios de fuentes primarias</p>	<p>Entrevistas en profundidad con los profesionales seleccionados en la muestra</p>	<p>Docentes de historia seleccionados en la muestra</p>

Cuadro N° 2 Diseño global de la investigación



3.1 Enfoque de la investigación

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo. Esto es, un enfoque humanista que no se esconde ni en la idea de objetividad ni alteridad (Tójar, 2001), que se propone describir la realidad pero con aproximaciones que dependen del sujeto cognoscente (Sandoval, 2002), con un especial involucramiento entre el investigador y el investigado que sin determinar interfiere en los resultados, sin ninguna intencionalidad de exprofeso.

Por lo anteriormente planteado, este enfoque nos indica que la realidad no está dada per se, en efecto, son los diferentes participantes de la investigación quienes la re-construyen, en un encuadre que acepta la diversidad de mundos vitales expresados en la perspectiva de cada participante de un fenómeno (Flick, 2004). En este sentido es que, para las tradiciones cualitativas, los conocimientos serían interpretaciones consensuadas de la realidad mediante procesos hermenéuticos, siempre expuestos a revisiones ulteriores (Valles, 1997). Entonces, cabe señalar y considerar que:

“Las subjetividades del investigador y de aquellos a los que estudia son parte de un proceso de investigación. Las reflexiones de sus investigadores sobre sus acciones y observaciones de campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos, etc., se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la interpretación” (Flick, 2004: 20).

El objeto de estudio es la persona pero se estudia desde cómo ella se ve, lo cual, entre otras cosas, no genera una estabilidad que garantice estructuras de planificación incambiantes (Tójar, 2001). Al respecto, los dispositivos de estudios deben de ser lo suficientemente abiertos para que sean ajustados a las características de los problemas de estudio que se trabajan (Flick, 2004). Por lo tanto, este tipo de investigaciones se re-conceptualizan desde la práctica y la ética (Tójar, 2001), aplicando especial atención a los mensajes del proceso.

Asimismo, *“es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema de estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010: 364) como es el caso del presente estudio colectivo de casos.

3.2 Un estudio de casos

Como venimos señalando desde el título, la tradición del enfoque cualitativo a la que pertenece nuestra investigación es el estudio de casos. Sobre el particular Stake plantea:

“Estudiamos un caso cuando tiene un interés especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la

complejidad de un caso singular, para llegar a comprender la actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1999: 11).

Asimismo, por las características y la cantidad de particularidades y singularidades que abordamos en el presente proyecto de investigación, podríamos identificarlo con la idea de un estudio “multicasos” (Tójar, 2006) o “estudio colectivo de casos” (Stake, 1999). Al respecto, cabría indicar que:

“El multicasos se considera normalmente con el interés de estudiar convergencias y divergencias entre los casos. Pueden estudiarse casos múltiples con intención comparativa (casos paralelos), pero también resulta interesante estudiar las peculiaridades que caracterizan cada caso (sin entrar en comparaciones) comprendiendo las singularidades de cada contexto” (Tójar, 2001: 17).

En el presente trabajo, utilizamos ambos estilos pero sin destinar capítulos para la descripción de casos particulares y específicos. Esto es, el análisis de cada caso lo realizamos en función de introducir un análisis efectivo de “casos paralelos”. Porque utilizamos la modalidad de “casos paralelos” no sólo tras la el propósito de marcar convergencias y divergencias sino que también como criterio de validación a través de lo que sería una triangulación de fuentes.

No obstante, en lo que concierne a la identificación de divergencias, se observará en el análisis de datos una menor intensidad, porque las divergencias evidenciadas no han alcanzado a contradecir convergencias y por lo general, se afianzan como matices de baja recurrencia. Es por ello, que también optamos por proporcionarle al lector en el Capítulo 4, algunas de las premisas que no completan la unidad mínima de tres recurrencias. Para que de esta forma, facilitar cierto nivel de co-análisis y co-deducción que transparente la comprensión del recorrido. En este sentido, puede resultar de utilidad los aportes de los Anexos Complementarios (sobre todo el relacionado con los informes del software Atlas Ti)

En virtud de lo señalado en este apartado, atendemos las sugerencias metodológicas de Cohen y Manion cuando plantean que:

“Al contrario del experimentador que maneja variables para determinar su significación causal o del encuestador que hace preguntas normalizadas a grandes y representativas muestras de individuos, el investigador de casos observa las características de una realidad individual, un niño, una pandilla, una clase, una escuela o una comunidad” (Cohen & Manion, 2002: 164).

En nuestra propuesta, estudiamos casos que son docentes de Historia. Se intenta entender un aspecto particular de lo que han sido sus trayectorias profesionales pero obviamente, sin separarnos de cada entramado personal, que hace la integridad de cada proceso de construcción de experiencia.

Seguidamente, se esbozan los criterios de selección de la muestra de profesoras y profesores que en definitiva, son el eje de esta propuesta.

3.3 Muestra

La presente muestra y el enfoque metodológico son de carácter cualitativo sin embargo presenta características de muestreo estadístico. El punto está, en que el universo de estudio aparece delimitado y es pequeño (sesenta y dos personas), entonces permite que, dentro de las características socio-estructurales escogidas, se pueda manejar una selección aleatoria de casos, de forma tal que cada miembro de la población a estudiar tiene la misma probabilidad ser entrevistado (muestreo probabilístico, en Maxwell, 1996).

La muestra es representativa porque trata de *“una parte de un colectivo o población elegida mediante criterios de representación socioestructural, que somete a investigación científica social con el propósito de obtener resultados válidos para el universo”* (Mejía Navarrete, 2000: 166). En ese sentido, *“se basa en el principio de representación socioestructural: cada miembro seleccionado representa un nivel diferenciado que ocupa en la estructura social del objeto de investigación”* (Mejía Navarrete, 2000: 167).

Asimismo, conserva características de una muestra de juicio porque *“las variables que delimitan la composición estructural de la muestra son definidos de manera teórica por el investigador”* (Mejía Navarrete, 2000: 169). Para este caso, se han seleccionado dos variables. Por un lado, se considerará el grado en el escalafón de los docentes a entrevistar porque estos se definen por antigüedad, esto es, representan distintos momentos del desarrollo profesional docente. Por el otro, se considerará la frecuencia de publicaciones en este modelo de investigación práctica visto que hay docentes que han publicado en una oportunidad, otros en dos y otros en tres.

La selección se realizó, de manera proporcional y aleatoria. Se clasificó a las potenciales personas a entrevistar en cuatro categorías: docentes de grado uno a tres con una sola publicación, docentes de grado uno a tres con dos o más publicaciones, docentes de grado cuatro al siete con una sola publicación, docente del grado cuatro al siete con más de una publicación. Se describió la cantidad de docentes que pertenecen a cada categoría. Luego, a ese número se le aplicó la cuota de treinta tres coma tres por ciento de la siguiente forma: en un listado por orden alfabético de cada categoría se seleccionó el caso tercero y se dejó al margen el segundo y el primero, acto seguido se optó por el sexto, liberando quinto y cuarto, manteniendo esta lógica para el total del listado en cada categoría. Obteniéndose así, un listado de veinte profesionales con los que se intentó establecer contacto, hasta cumplir con quince casos confirmados y ejecutados. En el caso de que con esas veinte opciones no se pudieran confirmar al menos quince casos para realizar la investigación (ya sea por rechazos o por dificultades en la comunicación) se daría lugar dentro de cada trío que hace a la veintena al profesor-

autor ubicado en un número anterior. Esto es, en lugar del tercero el segundo o en lugar del sexto el quinto y así, sucesivas veces. Este plan b de trabajo no fue necesario aplicarlo.

En efecto, dentro de estos lineamientos, las profesoras y los profesores elegidos se observan en la tabla a continuación. En letra negrita los veinte seleccionados potenciales y en negrita y subrayado aquellos con quienes se pudo establecer contacto y efectivamente integrarlos a la muestra definitiva.

Tabla Nº 1 para la selección probabilística de la muestra

Grado 1 al 3 (o antigüedad similar) con 1 art	Grado 1 al 3 (o antigüedad similar) con 2 ó 3 arts	Grado 4 al 7 con 1 art	Grado 4 al 7, 2 ó 3 arts
PA1 PA2 PA3	PA24 PA25 PA26	PA27 PA28 PA29	PA50 PA51 PA52
PA4 PA5 PA6		PA30 PA31 PA32	PA53 PA54 PA55
PA7 PA8 PA9		PA33 PA34 PA35	PA56 PA57 PA58
PA10 PA11 PA12		PA36 PA37 PA38	PA59 PA60 PA61
PA13 PA14 PA15		PA39 PA40 PA41	PA62
PA16 PA17 PA18		PA42 PA43 PA44	
PA19 PA20 PA21		PA45 PA46 PA47	
PA 22 PA23		PA48 PA49	

Fuente: elaboración propia

*PA: es profesor autor

*PA3 se cambia por PA2 por implicancia ética.

*Dos PA que no son graduadas en el escalafón de CES las hemos incluido del Grado 1 al 3 porque tienen antigüedad equivalente a ese grado aunque no hayan concursado por la efectividad.

En suma, la muestra se conformó con los docentes: PA2, PA6, PA9, PA18, PA26, PA29, PA32, PA35, PA38, PA41, PA44, PA47, PA52, PA55, PA58.

3.4 Instrumentos para la recogida de datos

3.4.1 Entrevista

Para la construcción de datos en la presente investigación se ha optado por dos técnicas específicas. Estas son: la entrevista en profundidad y el análisis documental. En el primer caso, utilizando fuentes primarias -muestra del profesorado de historia que teoriza acerca de sus propias prácticas- para la construcción de datos primarios. Mientras que, en lo que refiere al segundo instrumento, utilizando fuentes secundarias -documentos editados y publicados- para la construcción de datos, no obstante primarios.

Para la realización de las entrevistas, se partió de la noción de desarrollar una técnica que tiene fines variados, pero que en este caso, concentra la peculiaridad de resolver, esencialmente, nuestros objetivos específicos de investigación. Además, esta herramienta es la única vía que tenemos para conocer percepciones, opiniones, motivos de opiniones, fundamentos de acciones (Yuni & Urbano, 2006).

Cabe señalar, que la entrevista como instrumento en sus posibles formatos: varía entre lo más estructurado y lo más flexible. Asimismo, otro potente factor influyente en el instrumento radica en la relación establecida entre quien entrevista y quien es entrevistado, en el contexto de un intercambio entre iguales en un marco de armonía (Aravena et al, 2006).

Por su parte, Cohen y Manion cuando nos aconsejan en lo que significa enfrentar técnicamente la pauta de la entrevista, sugieren que ésta debe ser cercana a los objetivos específicos del estudio para recabar informaciones claras y precisas, a la vez considerando: la naturaleza del tema de estudio, el nivel de educación de quien informa, el nivel de motivación, atendiendo con igual énfasis las eventuales hipótesis respecto al problema que se tenga como investigador, así como intentando inferir y proyectar cómo la situación de entrevista se puede desarrollar (Cohen & Manion, 2002). Desde nuestra perspectiva, entendemos que la pauta que anexamos y se ha aplicado, cumple, o al menos, intenta cumplir, con estos propósitos.

Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, Zúñiga, con el objeto de aconsejar ya en la fase exacta de realización, plantean que *“el investigador debe avanzar lentamente al principio, tratar de establecer rapport con la persona que entrevista, formular inicialmente preguntas exploratorias y luego enfocarse en los intereses de la investigación”* (2006: 66). A estos elementos Bisquerra (2004) suma: utilizar vocabulario que resulte significativo para la persona interlocutora con el fin de evitar confusiones o ambigüedades, evitar el sesgo al preguntar o consignar, plantear una secuencia de tema a subtema (de lo general a lo particular), registrar la información vía grabación, escoger planificada y adecuadamente el entorno, presentar una actitud positiva y proactiva en el rol de entrevistador.

En este sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2010), agregan como indispensable informar detalladamente los propósitos de la entrevista al inicio, así como, de igual forma, al inicio y al final: agradecer al entrevistado la participación y garantizarle confidencialidad. Sobre la práctica de la entrevista en sí, estos autores reflexionan acerca de lo positivo de que el entrevistador se desarrolle con naturalidad, empatía, sin inducir respuestas a través de actitudes o preguntas, sin obstruir ni interrumpir discursos ni encadenamientos de razonamientos, dejando que fluya el punto de vista del entrevistado, con escucha activa, con aire de curiosidad frente a cada respuesta, considerando el solicitarle aportar ideas sobre la temática más allá de la pauta de entrevista en una especie de pregunta final.

Al respecto también, (Hernández, Fernández & Baptista; 2010) se haría pertinente al otro día de la aplicación de la técnica, enviar un correo electrónico de agradecimiento por la participación en la actividad. Relacionamos esto con el demostrar que la opinión y aportes del entrevistado nos importan sobremanera y son vitales para el avance y desarrollo de nuestra investigación. Estos puntos los hemos cumplido. Asimismo, aprovechamos la oportunidad de esa carta para solicitar la posibilidad de generar un nexo vincular con integrantes de la potencial muestra (la de veinte pre-seleccionados) que aún no habían sido contactados.

Buena parte de las afirmaciones anteriores se relacionan con los planteos de Kvale (2012). Entre ellos, que las preguntas del entrevistador deben ser breves y simples, que el entrevistador pueda advertir el significado inmediato de una respuesta o al menos el horizonte de los posibles significados para así actuar en consecuencia, las preguntas deberían variar entre las tipologías; profundización, sondeo, especificación, directas, indirectas, de estructuración, de interpretación. En nuestra pauta (Ver Anexo B), siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2010) consideramos además: preguntas generales, para ejemplificar, estructurales, de contraste y opinión.

Aunado a esto, realizamos una reflexión entre las decisiones tomadas en la planificación y lo que aconteció durante el desarrollo de la entrevista. En este sentido, se consideró especialmente la cantidad y calidad de información proporcionada por el interlocutor (Bisquerra, 2004) para luego proceder a la generación de datos. Se valoró igualmente la connotación del habla durante las manifestaciones del entrevistado, sin perder de vista que *“el cómo se dice es tan importante como lo que se dice”* (Aravena et al, 2006: 64). Y en un concepto particular y de surgimiento reciente como es el de desarrollo profesional docente, se incluyó una breve definición en el planteamiento de las preguntas (véase Anexo B, pregunta 5.2) y se aclaró a qué apuntábamos directamente con la conceptualización antes de iniciada la entrevista cuando comentábamos con el entrevistado el objetivo general de nuestra investigación, siempre con el propósito de tener representaciones comunes ante conceptos claves implicados en la actividad.

En lo que refiere al análisis de la entrevista, se transcribieron las respuestas de forma cercana a la fecha efectiva de realización. De igual forma, se realizó una primera fase de análisis de datos integrando las unidades que se generaron a partir del instrumento en las categorías y subcategorías planteadas para este estudio, teniéndose en cuenta la posibilidad de comenzar a generar vínculos claves o categorías emergentes.

Finalmente, es importante señalar que la pauta de entrevista fue testeada, solicitando comentarios a cuatro profesionales de la asignatura (con formaciones de posgrado que han implicado investigación). Sobre el punto, presentamos las cartas como anexos al momento de presentar nuestro avance en el proyecto. Además, se realizó una entrevista de pilotaje, de prueba, con una profesional amiga vinculada a la investigación práctica como opción metodológica, que no ha integrado la muestra por

lógicas implicancias éticas (la ya señalada PA3) pero que ofició como asistente en este paso fundamental de la investigación y su metodología.

3.4.2 Análisis documental

“El análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos escritos que abarcan una amplia gama de modalidades. A través de ellos es posible captar información valiosa. Los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito” (Bisquerra, 2004: 349).

También valdría indicar que:

“La esencia del proceso reside en que a segmentos que comparten naturaleza, significado y características, se les asigna la misma categoría y código, los que son distintos se ubican en diferentes categorías y se les proporcionan otros códigos. La tarea es identificar y etiquetar categorías relevantes de datos” (Hernandez, Fernández & Baptista, 2010: 450).

Para nuestro estudio multicaseos acerca de autores que han publicado documentaciones narrativas sobre aspectos significativos de su práctica, la técnica resultó un instrumento clave y potente.

La búsqueda de evidencias sobre la reflexión y teorización de la práctica en docentes de Historia, nos ha llevado documentos públicos como son los artículos que estudiamos incluidos en una colección total de ocho libros. Al respecto, la técnica sirvió para construir datos trabajados en conjunción con la entrevistas, mientras que desde otra perspectiva, fue de especial utilidad para construir datos que subyacen en las convergencias y divergencias de los autores, en el contexto de una triangulación de fuentes que es una herramienta de validación frecuente en un estudio colectivo de casos.

Para tales efectos, partimos de la base de que los documentos también se pueden observar y entrevistar, diseñando preguntas y pautas (Valles, 1997) como la que desarrollada en el Anexo C. Los datos se generaron y confirmaron a través de la acumulación de ejemplos en categorías. Lecturas cruzadas y comparativas fueron necesarias. Recuperando al menos tres unidades que soporten cada categoría o subcategoría (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) y considerando que en el análisis de datos cualitativos *“la recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo”* (Hernández, Fernández & Baptista, 2010: 439). Por ello, se introdujo un análisis primario al cierre de cada caso que fue enriquecido y revisado con el análisis de casos sucesivos.

Como ventajas de la aplicación de la técnica reconocemos su bajo costo y fácil accesibilidad, el aspecto no reactivo de un documento, la posibilidad de obtener reflexiones a partir de su historicidad. No obstante, a nivel de desventajas cabría señalar su carácter de fuente secundaria y las

ambigüedades que puede provocar el proceso de interpretabilidad (Yuni& Urbano, 2006). Al respecto, en el siguiente apartado, se desarrollará cómo se aplicaron elementos de rigor y validación para reducir este tipo de desventajas o limitaciones a su mínima expresión. En lo que significa la credibilidad de los documentos, entendemos que el hecho de que sean públicos y editados, nos proporciona una sensación de aprobación en ese sentido.

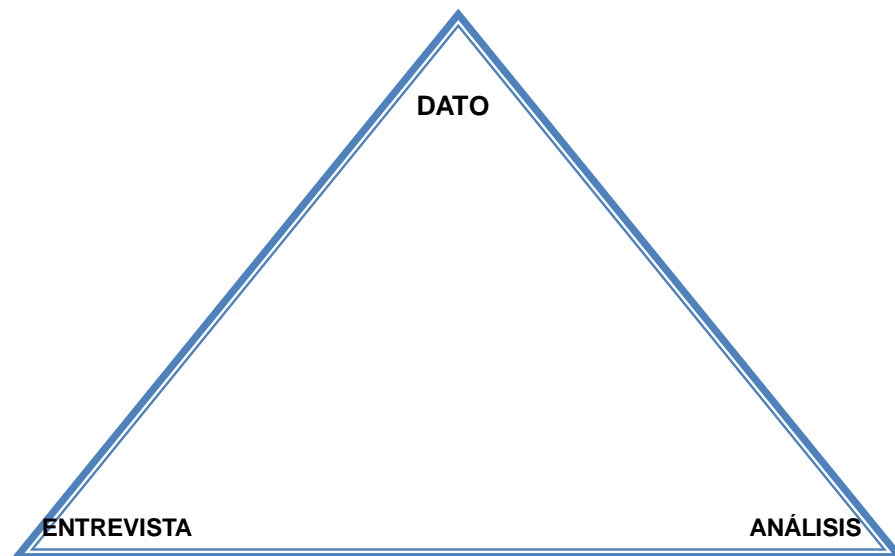
3.5 Rigor y triangulación

“En la investigación cualitativa la preocupación reside principalmente en poder contrastar la credibilidad de las interpretaciones y creencias de la persona que investiga con la información proporcionada por los participantes (...) recogiendo información mediante técnicas alternativas, desde diferentes ópticas, o efectuando varios registros de observación de la situación contextual estudiada” (Bisquerra, 2004: 289) Esto es, lo que comúnmente llamamos triangulación. Al respecto, para el presente trabajo propusimos una triangulación metodológica frente al primero de los objetivos específicos anteriormente planteados, una triangulación metodológica y de fuentes en lo que significa el segundo de ellos y una triangulación de fuentes para el caso del tercer objetivo específico, que se relaciona directamente con el aspecto de las percepciones.

Asimismo, reconocemos, siguiendo a Flick (2014) y ampliando un poco los límites de la idea de triangulación, varias formas de ejecutarla y gestionarla (*“triangulación múltiple”*; Flick, 2014: 67-78): triangulación de datos, triangulación de investigadores, triangulación de teorías o con la teoría, triangulación de métodos o metodológica, triangulación a través de líneas de análisis, triangulación de perspectivas, triangulación integral.

Volviendo sobre nuestra opción para el presente trabajo, consideramos triangulación metodológica porque el dato generado se contrasta con una primera herramienta (la entrevista) y una segunda herramienta (el análisis documental de las publicaciones), formándose así los tres vértices necesarios.

Gráfico N° 1 Sobre triangulación metodológica



Fuente: elaboración propia

De igual forma, hablamos de triangulación de fuentes porque el dato se genera en la comparación de los quince relatos que forman cada uno de los casos de este estudio colectivo de casos. También la podríamos llamar triangulación de datos, porque las fuentes generan informaciones que se procesan como datos.

Tabla N° 2 Relación objetivos/triangulación

Objetivo específico	Tipo de triangulación
Describir experiencias del profesorado de Historia que realiza reflexión y teorización práctica	Metodológica y de fuentes o de datos
Analizar y caracterizar producciones de profesores de Historia surgidas de la reflexión sobre sus prácticas de aula	Metodológica y de fuentes o de datos.
Interpretar y describir las percepciones del profesorado de Historia en cuanto a la relación que tienen las experiencias de producción de reflexión y teorización práctica con el desarrollo profesional docente	De fuentes o de datos.

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, buscaremos en las dinámicas de análisis de datos, la información más consensuada posible, que genere confirmabilidad (Bisquerra, 2004). Así como, *“si se prevé que algún tema importante va a suscitar controversias, lo presentaremos con más detalle”* (Stake, 1999: 97). El recorrido que hicimos fue siempre el de agrupar informaciones relevantes con tendencias que se fueron generando, clasificando los datos en términos de convergencias y divergencias (Cisterna, 2005). Y finalmente, se observará en el Capítulo 4, una triangulación con el marco teórico-conceptual que ha servido para solidificar hallazgos expresados en evidencias que los docentes-autores nos fueron proporcionando.

3.6 Aspectos éticos

Al respecto de los aspectos éticos del enfoque cualitativo a un nivel más general, Tójar plantea que *“comprender la investigación cualitativa significa, también, estar en condiciones de valorar los fenómenos que se van a investigar con un marcado componente ético, que compromete los planteamientos y la guía de actuación de los investigadores e investigadoras cualitativos”* (2001: 17). Quizá sea porque en estas instancias, en este tipo de enfoque y en este tipo de recorrido metodológico, más que nunca el énfasis tiene que estar focalizado en la ética: expresando durante todo el proceso de investigación las implicancias.

En este sentido, la principal implicancia ética que debo reconocer es mi valoración a priori positiva de las corrientes didácticas contemporáneas que promueven la reflexión teórica de la práctica como modalidad para la formación y el desarrollo docente. No he tenido una formación consecuente en lo más específico del área pero sí dos de mis profesoras de Didáctica de Historia del Instituto de Profesores Artigas, cuando mi formación de grado, lograron generar en mí el interés por esa concepción del análisis y la producción de conocimiento sobre la enseñanza. Asimismo, una de estas profesoras fue en varias ocasiones compiladora de los artículos que en esta ocasión estudio, y en consecuencia, ha estado en contacto y oficiado de guía de muchos de los autores que entrevisto.

En lo que significan los autores que se entrevistaron, nos hemos preocupado especialmente por evitar que sean docentes con los que tenga un vínculo personal de amistad o de años de trabajo compartido. De hecho, en la inmensa mayoría de los casos, los conocí por primera vez el día en que concretamos la realización de la entrevista.

3.7 Propuesta de análisis de datos

Bisquerra acerca de la temática de este apartado plantea que *“el proceso de análisis se puede entender como el flujo y conexión interactiva de tres tipos de operaciones básicas: la reducción de la información, la exposición de los datos y la extracción o verificación de conclusiones”* (2004: 357). Asimismo, con un sentido cercano, Huberman y Miles indican que *“no hay fronteras que separen al análisis provisional, el análisis posterior y el análisis final”* (2000: 265). En virtud de ello, nos propondremos entender el análisis en plural: como ciclos de análisis provisionales que irán generando conclusiones cada vez menos preliminares en la medida que los casos ejecutados avancen, en el contexto de una interacción entre lo deductivo (que es el punto de partida a través de las categorías apriorísticas que se presentan en el siguiente apartado) y lo inductivo (emergentes por recurrencias).

La reducción de información implica categorizar mediante la codificación, siendo que a la vez, se entiende a la categorización como resumir el contenido a unidades de acuerdo a criterios temáticos o conceptuales que vayan desde lo más descriptivo a lo más abstracto (Bisquerra, 2004). A la vez, la selección de información, que implica esta reducción, es necesario señalar que se basa en criterios de pertinencia y relevancia de la información (Cisterna, 2005) para transformarse en dato viable de la investigación.

Se intentará entonces cumplir con el punto: revisando reiteradas veces el conjunto de datos relevados tanto en estudios teóricos como en el trabajo de campo para generar afirmaciones en el proceso y confirmarlas al concluir (Wittrock, 1997). Se considera, también siguiendo a Wittrock que cada afirmación implica una revisión sistemática de todo el contenido de datos recogidos. No sería ir tras la prueba concluyente (en el campo cualitativo esto es muy difícil) sino que ir rastreando evidencia durante el proceso de repaso sobre el aserto con que en ese momento se está trabajando. En lo que significa la eventualidad del surgimiento de casos discrepantes, es necesario volver luego sobre el punto con más detenimiento.

En otras palabras, la base es la búsqueda de vínculos clave a través de datos diversos. El vínculo clave es la gestación de la afirmación y lo que asocia al dato a una categoría. *“Es un constructo analítico que une como si fuera un cordel los distintos tipos de datos”* (Wittrock, 1997: 268). Aunado esto, a que nos encontraremos frente a un análisis de casos, que como tal requiere de la formación de conjuntos o “familias” de casos y de datos. En un contexto interpretativo en el que es necesario *“reconciliar a lo particular con lo universal”* (Huberman & Miles, 2000: 274), identificando: componentes esenciales, patrones en común, temas recurrentes (Huberman & Miles, 2000).

Por otro lado, hay que considerar que en el proceso fuimos realizando de a ciclos de análisis. La colecta de datos fue generando que se reconsideren tanto los métodos como la gestión de los datos. Esto es, que por tramos se dio lugar a iniciales análisis para que el procesamiento de tanta cantidad de información fuera viable. En concreto, se hizo el análisis documental de la publicación o

de las publicaciones sobre teorización e investigación práctica en enseñanza de la Historia del autor que se iba a entrevistar, luego la entrevista, la consecuente transcripción de esta, el primer análisis de datos de los resultados obtenidos tras la aplicación de los dos instrumentos a través de la integración de las informaciones a las categorías y subcategorías apriorísticas, las conclusiones preliminares de una primera instancia del proceso de cierre de caso.

Es relevante considerar que no se trata sólo de construcción de afirmaciones sino que lo previo, fue transformar a datos las informaciones (distinción terminológica que se ha intentado aplicar y sostener a lo largo del presente trabajo). Al respecto, Wittrock (1997: 269) plantea:

“...los materiales recopilados en el campo no constituyen datos, en sí mismos, sino que son fuentes de datos. Las notas de campo, las grabaciones y los documentos del contexto no son datos. Ni siquiera las transcripciones de las entrevistas son datos. Todos estos son materiales documentales a partir de los cuáles se deben construir los datos, a través de algún medio formal de análisis”

Asimismo, intentamos generar un compromiso, basado en los lineamientos planteados por Huberman y Miles (2000) y Flick (2014), de ser lo más transparente posibles acerca: del desarrollo de la metodología y el análisis, de la fundamentación de los procedimientos y recorridos que llevaron a configuraciones y conclusiones finales. En el entendido que es pertinente generar una memoria final que se preste al co-análisis y la verificación. En este sentido, es un complemento importante los anexos externos a la tesis donde se puede observar las transcripciones de las entrevistas y verificar el contenidos de las citas que se hacen en el Capítulo 4 acerca de lo planteado por cada profesor-autor (así como el contexto discursivo en el que se seleccionó cada cita), donde se puede observar también los resultados del análisis documental en función de una pauta determinada, e incluso además, se incluye un subrayado sobre las ideas donde se identifican coincidencias entre lo planteado en la entrevista por el docente-autor y lo sustraído del artículo, haciendo referencia de esta forma al proceso de triangulación metodológica y donde finalmente, se puede observar el recorrido de análisis con el software Atlas Ti 4, a través de los informes extraídos desde este programa al momento de hacer un análisis general de la información, luego de haberla agrupado en las categorías apriorísticas durante los análisis primarios y cíclicos ya descritos en este apartado.

3.8 Categorías y subcategorías apriorísticas

Para la presentación de este apartado y su consecuente diagrama o cuadro, consideramos la siguiente reflexión:

“Como es el investigador quien otorga significado a los resultados de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información. Para ello distinguiremos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en microaspectos. Estas categorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso de recopilación de información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación” (Cisterna, 2005: 64).

En efecto, se dio lugar a posibles emergentes pero se cumplió a la vez con la orientación de generar constructos previos. No obstante, las categorías emergentes las obtuvimos a través de posibles subdivisiones y asociaciones dentro de las categorías y subcategorías apriorísticas. El trabajo previo y apriorístico lo podemos observar en el cuadro de la página siguiente mientras que un ejemplo de constructo emergente se puede identificar en la Capítulo 4 del presente informe, cuando realizamos una tabla para clasificar los artículos de los docentes autores en lo que decidimos conceptualizar: teorías prácticas documentadas y teorías enunciativas de prácticos (véase página 105).

CUADRO Nº 3 Diagrama general de categorías y subcategorías apriorísticas

Objetivos específicos	Preguntas de investigación	Categorías	Subcategorías
Describir experiencias de los docentes de Historia que realizan reflexión práctica documentada	¿Qué características tienen las experiencias de los docentes de Historia que realizan reflexión-teorización e investigación práctica documentada?	Proceso de elaboración de las producciones académicas	-Marco referencial -Metodología -Anécdotas del proceso
Analizar y caracterizar producciones de docentes de Historia surgidas de la reflexión sobre sus prácticas de aula	¿Qué características tienen las producciones académicas del profesorado de Historia que realiza reflexión práctica?	Características generales de las producciones	-Características formales de las producciones -Palabras claves -Títulos y subtítulos -Citas (autores y contenido) -Descripciones -Hipótesis

			-Teorías -Reflexiones
Interpretar y describir las percepciones de docentes de Historia en cuanto a la relación que tiene la producción de experiencias de reflexión, teorización e investigación práctica con su desarrollo profesional docente	¿Cuáles son las percepciones que tienen docentes de Historia en cuanto a la relación que tiene la producción de experiencias de reflexión, teorización e investigación práctica con su desarrollo profesional docente?	Sentido y valoración de la reflexión y el análisis de la propia práctica como dispositivo para el desarrollo profesional docente.	-Sentido -Argumentos del sentido atribuido -Valoraciones -Argumentos de las valoraciones atribuidas

Fuente: elaboración propia

3.9 Cronograma de actividades

Si bien consideramos especialmente que en una investigación del enfoque cualitativo “...no hay momentos en el proceso donde podamos decir: aquí terminó esta etapa y ahora sigue tal etapa” (Hernández, Callado, Lucio, 2010: 582), es fundamental al menos expresar mediante un cronograma cuál fue nuestro plan para la realización del presente trabajo. Proyecto que se fue matizando pero que nunca perdió cierto vínculo con la cronología que se le fue imponiendo.

Asimismo, también es necesario indicar, que en este caso no existió evaluación de la muestra y variaciones en ese sentido, porque más allá de que el estudio es cualitativo, por las características del universo se decidió generar una muestra con rasgos estadísticos, representativa (en la fase de pre-selección de veinte casos), entonces no corresponde modificar los criterios mediante los cuales se generaron las decisiones que redundaron en la selección final de los casos.

Por otra parte, a modo de referencia, cuando planteamos fase uno a cinco de colecta de datos, significa que el tratamiento de los casos se dividió en cinco fases de cuatro casos en las que se fue avanzando mes a mes. Siempre cumpliendo con los ciclos de recolección, procesamiento y análisis, indicados en el apartado sobre análisis de datos. No obstante, algunas entrevistas se adelantaron a los ciclos de análisis para poder contactarnos con los docentes-autores antes que inicien su período de vacaciones en las instituciones educativas en que se desempeñan.

Finalmente, cabe señalar que en la última fase de la revisión bibliográfica se aplicó una triangulación entre el marco teórico estudiado y los resultados obtenidos en la colecta de datos como queda evidenciado en pasajes del Capítulo 4 Análisis de Datos.

Cuadro Nº 4 Cronograma

Actividades	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Set	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar
Ajustes del proyecto	XXX	XXX	XXX									
Profundización del marco teórico			XXX	XXX	XXX						XXX	XXX
Diseño de instrumentos				XXX								
Selección de la muestra			XXX									
Primeros contactos con integrantes de la muestra				XXX	XXX	XXX	XXX					
Fase 1 a 5 de la colecta de datos							XXX	XXX	XXX	XXX	XXX	
Análisis e interpretación de resultados							XXX	XXX	XXX	XXX	XXX	XXX
Revisión bibliográfica					XXX	XXX	XXX	XXX	XXX	XXX		
Redacción del informe final										XXX	XXX	XXX

Fuente: elaboración propia

Capítulo 4 Análisis de datos

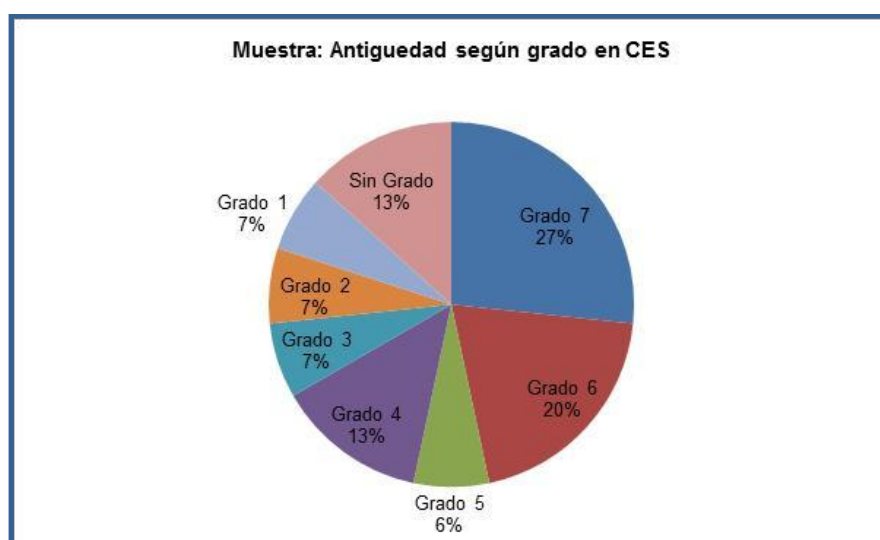
4.1 Principales características y concepciones que definen la muestra seleccionada

En el presente apartado, intentaremos profundizar en las características particulares de los docentes que integran la muestra sobre la cual ya señalamos elementos claves de su conformación en capítulo de Metodología (véase páginas 34 y 35).

Cabe señalar, que el resultado de los datos que desarrollamos a continuación, se origina en la fase introductoria de la pauta de la herramienta entrevista (Anexo B), donde convocamos a los docentes implicados a proporcionarnos aportes generales en torno a su formación, trayectoria y también concepciones y principios educativos.

En principio, la antigüedad docente y su etapa del desarrollo profesional la hemos medido tomando la escala de docentes graduados del Consejo de Educación Secundaria (CES) que resulta en una clasificación que comienza con el grado 1 y termina en el grado 7. No obstante, también son parte de la muestra docentes que no integran el escalafón de efectivos de alguno de los departamentos del país, dentro de lo que es el CES. Esto es, concretamente, integraron la muestra con la que hemos desarrollado el estudio:

Gráfico N° 2



Fuente: elaboración propia

- Docentes pertenecientes al grado 7: PA29, PA32, PA44, PA52
- Docentes pertenecientes al grado 6: PA38, PA55, PA58
- Docente perteneciente al grado 5: PA35
- Docentes pertenecientes al grado 4: PA41, PA47
- Docente perteneciente al grado 3: PA18
- Docente perteneciente al grado 2: PA2
- Docente perteneciente al grado 1: PA6
- Docentes no graduadas en el CES por desempeñar la mayoría de su carga horaria dentro del ámbito de la enseñanza no formal: PA9 y PA26.

Dentro de lo que significa una categorización por género, se ha trabajado con doce profesoras (PA2, PA6, PA9, PA26, PA29, PA32, PA35, PA41, PA44, PA47, PA52, PA58) y tres profesores (PA18, PA38, PA55). Por otra parte, si analizamos la muestra en función del departamento donde radica el empleo del grupo seleccionado, concluimos que trece docentes (PA2, PA6, PA9, PA18, PA26, PA29, PA32, PA35, PA41, PA44, PA52, PA55, 59) se desempeñan en el departamento de Montevideo, una profesora lo hace en San José (PA47) y un profesor lo hace en Montevideo y en Florida (PA38). No obstante, el lugar de residencia de los docentes que han participado es, en todos los casos, la capital del país. Incluso, las comunidades prácticas en las que han desarrollado sus reflexiones o los cursos en los que han participado para desarrollarlas, han tenido como espacio físico de encuentro instituciones capitalinas. Este aspecto, nos parece relevante al momento de sopesar la temática a instancias de conclusiones finales o dentro de lo que lo que son las premisas que se van adjuntando a lo largo del presente capítulo. Esto es, considerar que es un fenómeno delimitado a una ciudad específica del país.

Asimismo, otro aspecto de base a considerar es que dos profesoras no desempeñan la enseñanza de la Historia como actividad principal porque la mayoría de su carga horaria de trabajo semanal está destinada a instituciones donde lo educativo se practica desde lo no formal (PA9 y PA26), una profesora comparte la profesión docente con la de psicóloga (PA35), mientras que otra docente comparte su función de enseñante de Historia (PA2) con el asesoramiento técnico en enseñanza virtual de una institución gubernamental y otra profesora comparte su profesión con la de educadora social (PA9).

A la vez, las profesoras PA44, PA41, PA52 y los profesores PA35, PA38 y PA55, se desempeñan o se han desempeñado en la enseñanza superior. Mientras que, la PA32 se desempeña en un cargo de gestión de centro.

A continuación, utilizamos la primera tabla del capítulo para graficar las características de lo hasta aquí planteado.

Tabla Nº 3 Mapeo de características singulares de cada caso

PA	Género	Ha obtenido título de grado en la materia	Ha obtenido otro título de grado en enseñanza superior	Ha cursado posgrados	Grado docente en CES	Tiene o ha tenido a cargo grupos de CFE o UDELAR	Ciudad en la que se desempeña en su labor
2	F	X		X	2		MVD
6	F	X		X	1		MVD
9	F	X		X	-		MVD
18	M	X		X	3	X	MVD
26	F	X		X	-		MVD
29	F	X		X	7		MVD
32	F	X		X	7		MVD
35	F	X	X	X	5	X	MVD
38	M	X		X	6	X	MVD/FL
41	F	X		X	4	X	MVD
44	F	X	X	X	7	X	MVD
47	F	X		X	4		SJ
52	F	X		X	7	X	MVD
55	M	X		X	6	X	MVD
58	F	X		X	6		MVD

F- Femenino; M- Masculino; MVD: Montevideo; FL-Florida; SJ- San José

Fuente: elaboración propia en base a los resultados obtenidos en las entrevistas

En lo referido a los principios y concepciones para con la educación en general y la enseñanza de la Historia en particular, hemos observado, que por las características del tópicos la diversidad se hace netamente presente y las posibilidades de respuestas han sido muchas y muy variadas. No obstante, identificamos un núcleo duro en común con potencial para seguir comprendiendo la naturaleza de los casos y el colectivo estudiado. En ese sentido:

-Al menos cuatro docentes mencionan la idea de la comprensión de la otredad como un fundamento muy importante en la enseñanza de la disciplina.

“Lo que me parece más importante de la enseñanza de la Historia es acercar a los estudiantes a otras realidades, a otros momentos, a otras formas de resolver situaciones...” (PA52: 2. Anexo N°1)

“Y después así, comprendiendo al otro que está a tu lado, comprender juntos al otro en el pasado” (PA32. Anexo N°1: 4)

“La Historia es una enseñanza que busca entender al otro...” (PA38: 1. Anexo N° 1)

“...siempre trato esa cuestión de la empatía con hombres del pasado...” (PA6:1. Anexo N° 1)

Al menos en tres casos está presente la idea de la educación para el cambio y en tres casos la Historia como herramienta para la comprensión del cambio social

“La enseñanza es la posibilidad de presentar otros horizontes, sin caer en la utopía...” (PA52: 2. Anexo N° 1)

“La educación es la forma de cambiar las cosas” (PA6: 1. Anexo N° 1)

“Me paro desde un paradigma de cambio, de que la educación sirve para transformar y por lo tanto, tiene que ser una herramienta útil en ese sentido” (PA38: 1. Anexo N° 1)

“La Historia me parece un lugar para romper con las cuestiones muy estructuradas y cerradas, de hecho trabajar en Historia te permite ver que el cambio es posible” (PA52: 2. Anexo N° 1)

La Historia busca *“la posibilidad de cambiar, mide las posibilidades y las consecuencias al respecto...” (PA38: 1. Anexo N° 1)*

“Considero que la Historia puede tener una veta muy transformadora. Creo que te puede ayudar a comprender que el sujeto individual, tiene gran capacidad de cambio como para transformar la sociedad” (PA35: 2. Anexo N° 1)

-Al menos en tres de los casos dicen desarrollar la enseñanza de la Historia como una herramienta para comprender el mundo (pasado y presente)

La historia *“te permite darles herramientas para poder funcionar, conceptos y formas de pensar que son mecanismos para comprender la realidad”* (PA41: 2. Anexo N° 1)

En la enseñanza de la Historia *“...hay una cuestión de comprender lo que sucede a nuestro alrededor...”* (PA9: 2. Anexo N° 1)

La Historia *“...es una herramienta para comprender el contexto, el mundo en que uno se ubica...”* (PA38: 1. Anexo N° 1)

- Al menos tres docentes destacan el respeto al otro del aula (estudiante) como una clave fundamental. Asimismo, otros tres docentes, mencionan la dimensión afectiva de la enseñanza y el propósito de generar un vínculo saludable con los estudiantes y la comunidad educativa en general.

“Hay que tener en cuenta que esa persona que tenemos delante, es individual, tiene características propias en su forma de aprender y el profesor debería tener clara noción de dar la clase, con la virtud y la ética, de que es para cada uno de los estudiantes” (PA32: 3. Anexo N° 1)

“...respeto a mis alumnos y exijo lo mismo. Un respeto que va por dos lados. Yo tengo que tener mi clase preparada, tienen que estar actualizadas, tienen que ser acordes con las exigencias que en ese momento te hagan y por otro lado, el respeto al ser humano que tengo en clase: debo atender sus dificultades, sus necesidades y escuchar” (PA58: 2. Anexo N° 1)

“...el aula no es solo un tema de recursos didácticos sino de cómo uno se predispone con los chiquilines, cómo uno logra ser capaz de escucharlos...” (PA18: 2. Anexo N° 1)

Considero *“trabajar la dimensión afectiva de la enseñanza y desde ahí buscar cercanías que permitan lo otro que es el arribo al conocimiento...”* (PA26: 2. Anexo N° 1)
Intenta que en la clase haya *“un clima agradable y de afecto (...) si alguien necesita pedirme un consejo me puede buscar y lo hablamos, si en la clase surge un chiste, una broma, se puede compartir...”* (PA58: 2. Anexo N° 1)

“Enseñar Historia a adolescentes tiene toda una cuestión muy importante que es el tratar que sea ameno. El profesor tiene que estar cercano y ser afectuoso” (PA18: 3. Anexo N° 1)

-Al menos tres docentes resaltan la importancia del trabajo en equipo entre colegas como herramienta fundamental para el desarrollo de la enseñanza y la educación

“...las autoridades no pueden perder de vista que las personas que transitan por la educación son sus compañeros desde una posición horizontal. Somos todos un gran equipo y así se debe trabajar” (PA32: 4. Anexo N° 1)

“Sobre todo hay que buscar instancias de trabajo colectivo, de trabajo grupal para reforzar lo que es después el trabajo individual de cada docente dentro del aula” (PA26: 2. Anexo N° 1)

“No concibo un docente en su clase aislado (...) nunca concebí ni concibo, ni me parece que sea saludable que el profesor trabaje solo en el aula (...) la alianza de supervivencia es trabajar con otros y tener proyectos...” (PA35: 2. Anexo N° 1)

-Al menos cuatro docentes señalan lo significativo de entender y enseñar la Historia como una construcción (lo que incluye, entre otras cosas, reconocer la pluralidad de enfoques)

Es importante *“la cuestión de la permanente construcción, la Historia no es la verdad de una vez y para siempre sino que el pasado que se conoce se construyó y sabemos lo que nos pudieron y quisieron contar”* (PA6: 1. Anexo N° 1)

Hay que *“tener la humildad de reconocer que la concepción sobre la historia que yo puedo entender que es la mejor no es la única y siempre hay que presentar esa diversidad existente en la clase”* (PA32: 4. Anexo N° 1)

“La historiografía si de algo debería convencernos es de que no hay verdades absolutas, de que las cosas son construidas y hay diferentes interpretaciones...” (PA18: 3. Anexo N° 1)

“Entiendo a la Historia como un conocimiento abierto, flexible y no dogmático” (PA38: 1. Anexo N° 1)

Gráfico N°3 Concepciones docentes acerca de la enseñanza de la Historia

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos en las entrevistas

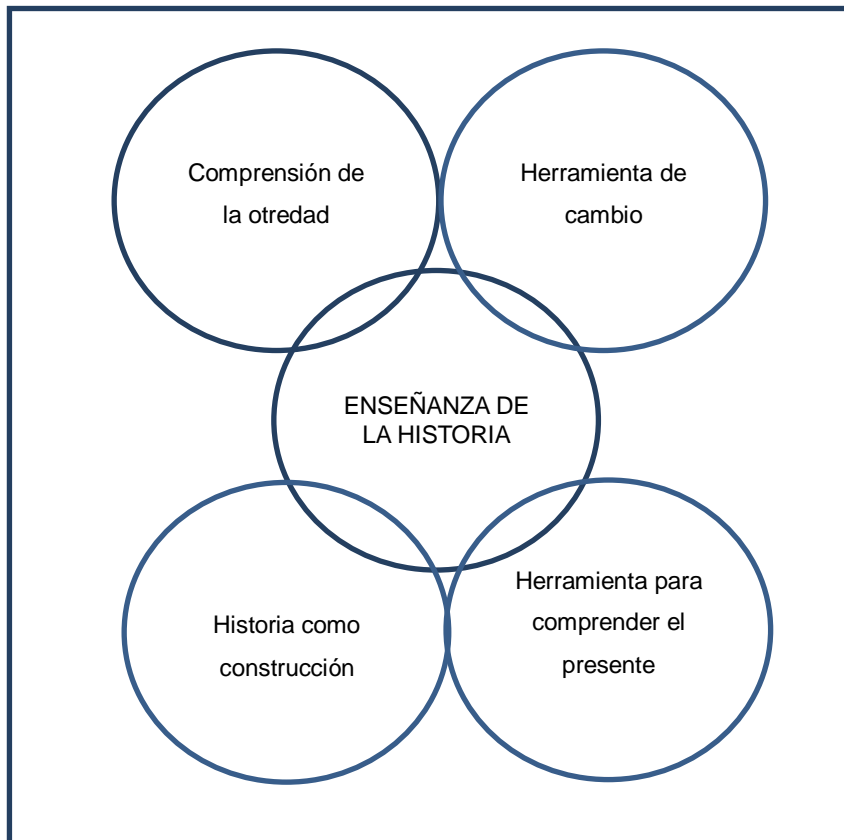
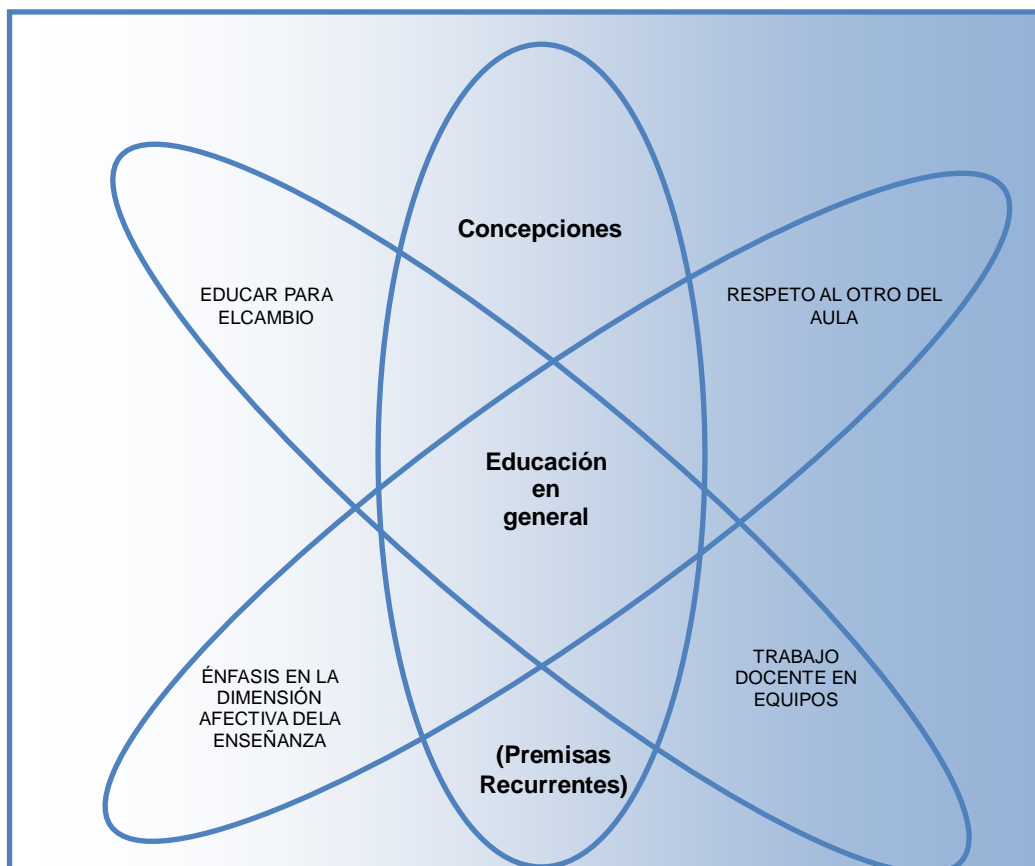


Gráfico N°4 Concepciones docentes entorno a la educación en general

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos en las entrevistas

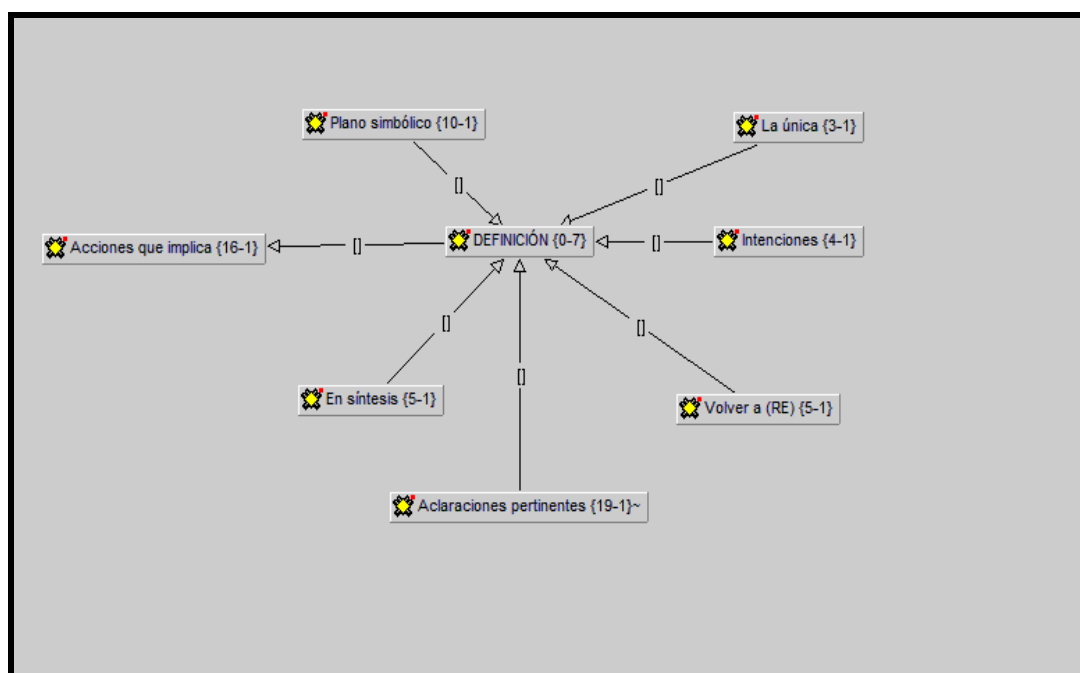


4.2 Definición de la modalidad: ¿qué entienden los docentes-autores estudiados acerca de reflexionar, teorizar e investigar sobre la propia práctica?

Entre las percepciones de mayor recurrencia relativas a la definición de la modalidad a conocer y comprender en la presente investigación, destacan: i) ideas referentes al volver mediante el pensamiento a las acciones desarrollados durante una práctica de enseñanza, ii) intenciones en la práctica de analizar las prácticas, iii) docentes-autores que jerarquizan la modalidad por sobre cualquier otro tipo de investigación que genere teorías de la enseñanza, iv) autores que ya al definir la estrategia reflexión práctica generan un plano simbólico donde le van otorgando significación y valoración a la modalidad, y finalmente, v) la descripción de las acciones involucradas en el reflexionar y/o teorizar sobre la propia práctica docente.

En el siguiente gráfico, procesado mediante la herramienta informática Atlas Ti, observamos la cifra de recurrencia de premisas asociadas a las subcategorías emergentes mencionadas en el párrafo anterior, en el universo de los quince casos analizados en este estudio colectivo de casos.

Gráfico N° 5 Subcategorías emergentes asociadas a la categoría apriorística Definición



Entre las definiciones, al menos las más sintéticas que obtuvimos, sobresalen los verbos: entender, explicitar, buscar, compartir. Asimismo, siendo un denominador común en los complementos directos la idea: de la propia práctica.

En el caso de la PA52, plantea que la reflexión práctica “es la teoría que construye el sujeto que enseña en la medida que puede llegar a entender lo que hace y por qué lo hace” (véase Anexo N° 1.

Entrevistas. PA52:12). En el mismo sentido, el PA38 sugiere que *“es tratar de entender esas instancias previas, ese conjunto de premisas, de creencias o de ideas que uno tiene. Es decir, tratar de entender por qué uno hace lo que hace y por qué uno piensa lo que piensa”* (PA38: 2. Anexo N° 1). De igual forma, la PA26 señala que *“hay teorías que no están explicitadas, (que) dentro de la clase hay cosas como no dichas. Desde cómo te relacionas, qué contenidos seleccionas, cómo armas el curso, cómo piensas todo tu proyecto de clase y de año, que son las teorías más interesantes y cruzan una dimensión subjetiva y la teorización tiene que ver con explicar eso”* (PA26:2 Anexo N° 1). Por su parte, la PA41 agrega que *“teorizar es cuando uno trata de salir del hecho concreto y buscar algo: una constante, una analogía, hechos que se repitan y que se repiten para bien y que se repiten para mal, y qué causas y qué consecuencias tienen, y en relación a qué se originan”* (PA41:3. Anexo N° 1). Al respecto, la PA29 concretiza mediante la descripción de un ciclo basado en *“narrar tu experiencia, reconstruirla, interpretarla, analizarla, plasmarla, compartirla y que ayude a otros a interpretar sus acciones de aula”* (PA29:9. Anexo N° 1).

Este eje de ideas relacionadas con el comprender la propia práctica, aparece igualmente explicitado en autores que utilizamos a instancias del marco teórico. Por ejemplo, hemos indicado que Silva (2013) refiere a que el docente se convierte en sujeto indagador de su propia acción por la necesidad que tiene de encontrarle sentido a su propia práctica (Capítulo 2: 16).

Por otra parte, existen profesores-autores que utilizan verbos que inician con el prefijo “re”, relacionado con las ideas: *“movimiento hacia atrás”*, de repetición para la intensificación (RAE, 2016). *“Consiste en la posibilidad de un retorno sobre uno mismo”* nos plantea el PA55 (PA55:5 Anexo N° 1). Profundiza señalando: *“escribo porque estoy retornando sobre un aspecto que yo, en primer lugar, por algo lo retuve, por algo lo narré”*. Quizás de una forma más pragmática y directa la PA35 lo define como *“un buen ejercicio de entrenamiento y de reconstrucción”* (PA35:16. Anexo N° 1). Mientras que, el PA18 nos habla de *“poner en palabras, repensar, revisar”* (PA18:4. Anexo N° 1). La PA52 considera que estas experiencias implican *“comenzar un camino, que en un principio trata de, parar y reconstruir”* las prácticas docentes y la experiencia profesional construida y desarrollada (PA52:3. Anexo N° 1).

Triangulando nuevamente este aspecto, con los lineamientos trazados en el marco teórico, es pertinente volver sobre el concepto de Schön (1998) que explica su idea de reflexión sobre, o desde, la acción a través de la posibilidad de instaurar ese movimiento hacia atrás que es el pensar sobre lo que se hizo y acerca de lo que rutinariamente se hace (Capítulo 2: 25). En este mismo sentido, cabe recordar que Cabo (2006) utiliza la expresión *“pensarse”* para titular su trabajo en torno a esta temática. Es el caso de *“Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica”*.

Respecto a las acciones implicadas en la reflexión y teorización de la práctica, proponemos observar

el siguiente cuadro en el que la primera columna indica las citas seleccionadas, la segunda las acciones implicadas más recurridas entre los autores y la tercera el profesor-autor que planteó la cita seleccionada en la columna primera (en las citas se podrán observar otras acciones no destacadas específicamente porque se respeta la recurrencia mínima de tres planteada en el apartado de metodología).

Cabe señalar que, si bien este punto podría relacionarse con el apartado en el que describimos la metodología de la modalidad, las respuestas que generaron las citas se obtuvieron cuando en las entrevistas se solicitaba la definición y las acciones se mencionaron en un nivel muy general y a modo de somera presentación.

Tabla Nº 4 Acciones implicadas en la reflexión práctica

Testimonios	Principales acciones implicadas	Profesor autor
Indica como secuencia que memoriza, narra, teoriza, argumenta, problematiza las prácticas. (PA55:5. Anexo Nº 1)	<u>Teorizar, analizar</u> y narrar (<u>escribir</u> , describir)	PA55
<i>“un espacio extra para poder analizar y compartir con otros cómo fue la experiencia de clase, de programa, lo que está saliendo bien, lo que está saliendo mal”</i> (PA18:3. Anexo Nº 1)	<u>Analizar</u> y <u>compartir</u>	PA18
<i>“creo que para llegar a una teorización, hay que tener instancias también de escritura”</i> (PA18:3. Anexo Nº 1)	Relación <u>teorizar escribir</u>	PA18

<p><i>“la teorización tendría que partir de tiempos de lectura, de actualización, de consultar con otros docentes, de tiempos de reflexión sobre la práctica y de más trabajo colectivo”</i> (PA18:4. Anexo N° 1)</p>	<p>Relación entre <u>teorizar</u> y <u>lectura</u> y compartir como parte del proceso de teorización</p>	<p>PA18</p>
<p>Se trata de <i>“reconocer que en mi práctica de enseñanza encuentro la teoría. Y al poder encontrarla, poner en palabras esas concepciones que están allí implícitas”</i> (PA52:3. Anexo No 1)</p>	<p>Relación entre la <u>teorización</u> y la <u>escritura</u></p>	<p>PA52</p>
<p><i>“es teorizar, y luego eso, llevarlo a un análisis para poder conceptualizar”</i> (PA52:3. Anexo N° 1)</p>	<p><u>Teorizar (conceptualizar)</u></p>	<p>PA52</p>
<p><i>“es poder preguntarte lo que estás haciendo, buscar respuestas y argumentos”</i> (PA52:3. Anexo N° 1)</p>	<p><u>Analizar</u></p>	<p>PA52</p>
<p>También es <i>“dar cuenta de cierto recorrido de lecturas que acompañaron el análisis”</i> (PA52:4. Anexo N° 1)</p>	<p><u>Lectura</u></p>	<p>PA52</p>
<p>Se trata de escribir porque <i>“al escribir tenés que sistematizar y ordenar las cosas de una manera distinta”</i> (PA44:2. Anexo N° 1)</p>	<p><u>Escribir</u></p>	<p>PA44</p>

<p><i>“es un trabajo de buscar herramientas, a veces es leyendo a otros autores, a veces es buscando conceptualmente términos o ideas que ayudan a encuadrar o poder analizar tu propia práctica de enseñanza” (PA26:2. Anexo N°1)</i></p>	<p><u>Lectura</u></p>	<p>PA26</p>
<p>Es contar lo que vives en el aula pero con autores de por medio. (PA2:6. Anexo N° 1)</p>	<p>Narrar, <u>escribir</u></p>	<p>PA2</p>
<p><i>“Es preguntarse: ¿qué fue lo que pasó?, ¿qué hice?, ¿por qué hice esto?, ¿para qué hice esto?” (PA41:3. Anexo N° 1)</i></p>	<p><u>Analizar, teorizar</u></p>	<p>PA41</p>

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos en las entrevistas

En suma, y guiándonos por los subrayados que hemos propuesto en el cuadro, podríamos arriesgar una muy introductoria e inicial definición de la modalidad a partir de las acciones implicadas, definición cercana a lo que significa: analizar y teorizar la propia práctica utilizando la lectura de autores y la escritura (narraciones y descripciones) como herramientas para perfeccionar y sistematizar estos procesos.

Por otra parte, las principales intenciones de esta dinámica de reflexión práctica serían: la comprensión y el conocimiento de la propia acción y los motivos que originan a ésta. En este sentido, además de lo hasta aquí planteado, podemos utilizar las siguientes citas como evidencia de las premisas indicadas en el enunciado anterior:

-*“Es apropiarme de mi práctica” (PA55:5. Anexo N° 1).*

-*Es intentar minimizar las prácticas inconscientes de este oficio” (PA55:5. Anexo N° 1)*

-*“El fin es ver el profesor real no al tipo adornado que a veces nos fascina mucho”*

(PA35:8. Anexo N°1)

-“No es necesariamente para modificar tu práctica sino para comprender mejor lo que haces y por qué” (PA6:1. Anexo N°1)

En la misma línea, pero quizás con mayor desarrollo y explicitación de estas ideas, el PA38 plantea:

“Investigar la enseñanza para ser más eficiente no es lo mismo que investigar la enseñanza para lograr entender por qué uno hace lo que hace. No se trata solamente de ajustar (...) de encontrar un mejor texto, un mejor cuestionario, un mejor esquema, una modalidad de trabajo, no es lo mismo que decir por qué yo trabajo de esta manera, por qué para mí es importante que mis alumnos hagan determinadas cosas, por qué pasa lo que pasa en la clase. Esas preguntas pueden llevar a una comprensión del problema, pero no necesariamente a resolver el problema sino a ser consciente de la situación y de que la enseñanza, es una práctica compleja en la que uno tiene que estar permanentemente en estado de alerta y saber que hay cosas que no puedes resolver porque escapan a uno o que se pueden resolver pero tal vez en más tiempo de lo que uno podría querer, y a veces se resuelven sin que uno se entere”(PA38:11 Anexo N°1)

Este tipo de observaciones, se acercan a lo planteado por Cifali (2005) respecto al análisis de la práctica como el aprender a enfrentarse con lo desconocido, el aceptar el fracaso y nuestras propias ignorancias, comprender el fenómeno educativo en el sentido de sus incertidumbres y singularidades, dominar la angustia que significan el trabajo con seres humanos (Capítulo 2: 17).

Por lo anteriormente planteado, cabe señalar que esta autora (Cifali, 2005) sintetiza una filosofía que se puede encontrar desde una lectura primaria de la transcripción de las entrevistas de varios de los docentes-autores ya citados, que desvincula la modalidad de una escuela de reflexión de la práctica eficientista y la acerca a una postura, si se quiere, más psicoanalítica. De la introspección y de la codificación de lo identitario.

De igual forma, nosotros asociamos en el marco teórico la idea de enseñar como fenómeno idiosincrático y de teoría práctica como el camino para sopesarlo. Apoyados en Barbier (2000) planteamos la idea del análisis de la práctica como el encuentro del individuo con sus ideales pero también con sus inconsistencias. Asimismo, desarrollamos que Zavala (2011) presenta al proceso de reflexión práctica, esencialmente, como una conversación del sujeto con sí mismo, con sus caracteres identitarios más profundos (Capítulo 2: 20)

Por otra parte, dentro de la clasificación que en el esquema hemos titulado “aclaraciones pertinentes”

que los autores nos han hecho para ajustar la definición, vale destacar que existen muchas premisas de baja recurrencia por el nivel de particularidad implícito en la dinámica de aclarar y especificar. No obstante, en lo que significan niveles aceptables de regularidad, hemos agrupados dos estilos de citas en las que por un lado, encontramos un aserto referido a niveles de acercamiento a la modalidad que se pueden jerarquizar según la intensidad con que se practique la teorización y el análisis. Por ejemplo, un nivel de reflexión inicial de la propia práctica, luego un nivel de teorización, otro de teorización y análisis más formal y sistematizado y un nivel mucho más metódico y organizado que sería la investigación práctica. En concomitancia con este punto, nuestro marco teórico en su apartado de definiciones intenta discernir claramente entre los conceptos: investigación práctica, reflexión en y sobre la práctica, análisis de las prácticas, teorización práctica (Apartado 2.2 del Capítulo Marco Teórico: 18). Manteniendo criterios que se asemejan a la percepción de los docentes-autores que hablaron sobre ese punto en las entrevistas.

Por el otro, la segunda asociación, hace referencia a una idea en la que tendremos que profundizar en el apartado de metodología de la modalidad (4.3) y que es la importancia del colectivo, de la comunidad práctica, del círculo aprendizaje, en el contexto de lo que son todos estos procesos. Al respecto, cabe recordar lo señalado de Cifali (2005) acerca de las implicancias en la acción de analizar la práctica. Es por esto, que según la autora, las dinámicas relacionadas con este análisis deben realizarse con un colectivo que colabore en lo que significa ver lo que no queremos ver. De igual forma, vimos cómo Cochram-Smith y Lytle (2002 y 2009) desarrollaban sus propuestas siempre en torno a una comunidad de docentes que investigan y por su parte, Vezub (2013) también habla de la modalidad y sus estrategias a partir de la existencia de grupos sociales de interacción (Capítulo 2: 26).

En función de lo mencionado en el párrafo precedente, podemos observar citas o paráfrasis asociadas a la idea de existencia de diversos niveles de reflexión y teorización:

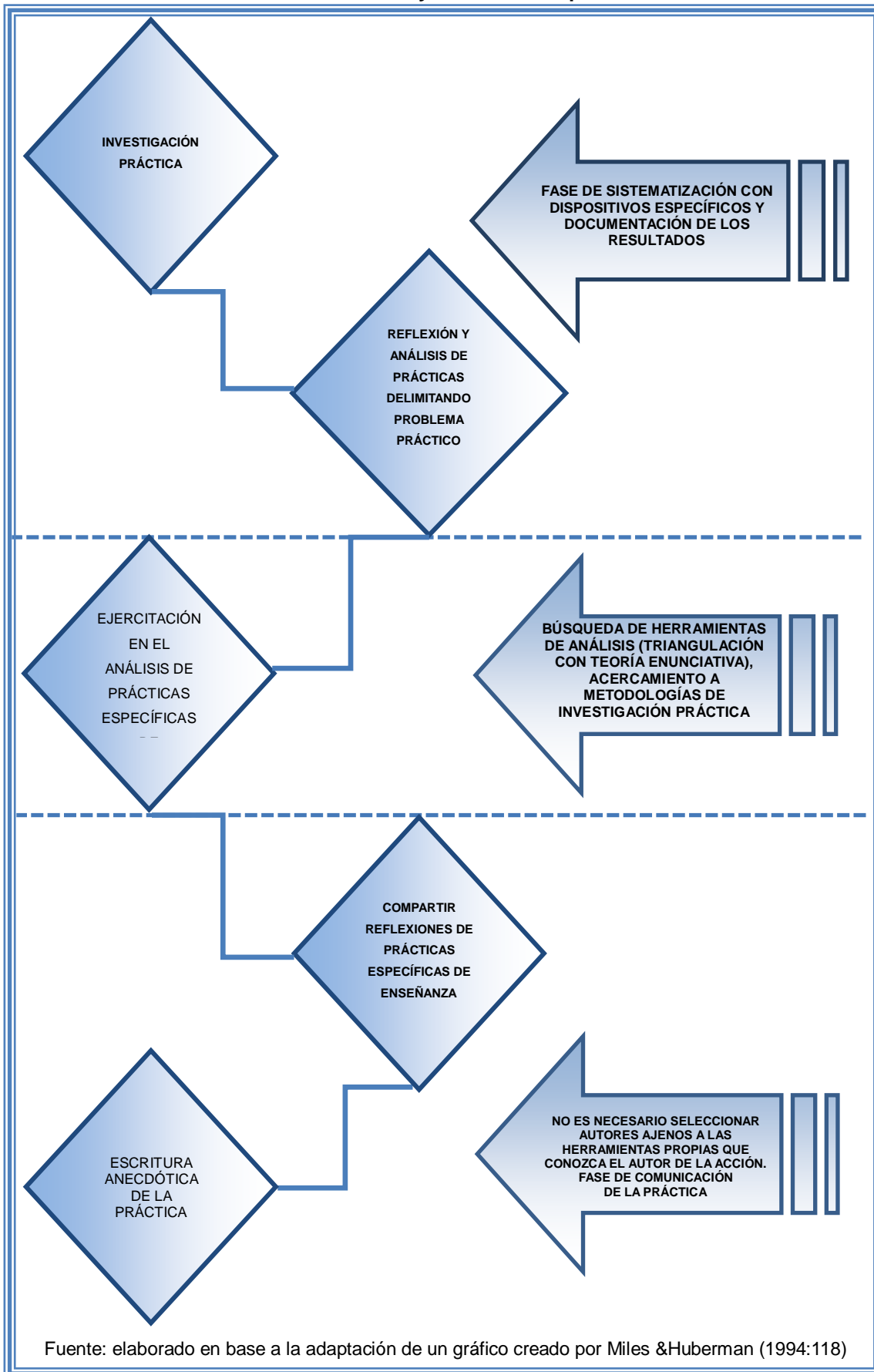
- Hay escalones reflexivos, el primero sería la autoreflexión, luego una reflexión más colectiva con agentes externos a tu práctica y otro nivel es el análisis. Para el análisis tiene que haber una metodología más rigurosa con *“un externo que te ayude a ver lo que vos no podés ver porque están tus trampas, tus propios boicots”* (PA35:17. Anexo N°1).
- La autora, para iniciar su respuesta, distingue reflexión, de teorización e investigación. Habla de dimensiones: de narración de la práctica, de reflexión, de análisis. (PA52:3. Anexo N°1)
- Para hablar de investigación práctica el profesor tiene que haber adquirido formación específica sobre investigación en educación (PA32:12. Anexo N°1)

En este sentido, hemos elaborado un gráfico que se puede observar en la página siguiente donde según nuestra interpretación del punto, describimos una potencial sucesión de fases en torno a la metodología del trabajo intelectual implicado en el análisis de la propia práctica docente por parte del agente que la gestiona.

En el gráfico señalado, planteamos tres escalones, donde ubicamos cinco estilos de producciones. Asimismo, vamos asociando las modalidades de forma escalonada de la más simple a la más compleja en función de caracteres metodológicos expresados a partir de:

- los autores que se utilizan como base teórica de las reflexiones;
- si se adquiere un nivel de comunicación o de análisis de la práctica;
- si se determinan, o no, metodologías asociadas con la investigación;
- si se documentan, o no, los resultados.

GRÁFICO N°6 Niveles y estilos de producción intelectual en base a la comunicación y análisis de la práctica



Fuente: elaborado en base a la adaptación de un gráfico creado por Miles & Huberman (1994:118)

Citas asociadas a la significación del grupo de reflexión:

-“El análisis de las prácticas es con otro y con un otro entrenado para eso” (PA35:7. Anexo N°1)

-“La reflexión práctica debe ser de los educadores, con otros educadores, no puede ser individual” (PA18:3. Anexo N°1)

-“Puede ser también demasiado introspectivo, entonces, el espacio colectivo ayuda porque te lleva a poner tu visión en discusión con otros autores, con otros colegas y adaptarlo también a determinadas metodologías” (PA18:4. Anexo N°1)

4.3 Metodología de la reflexión práctica

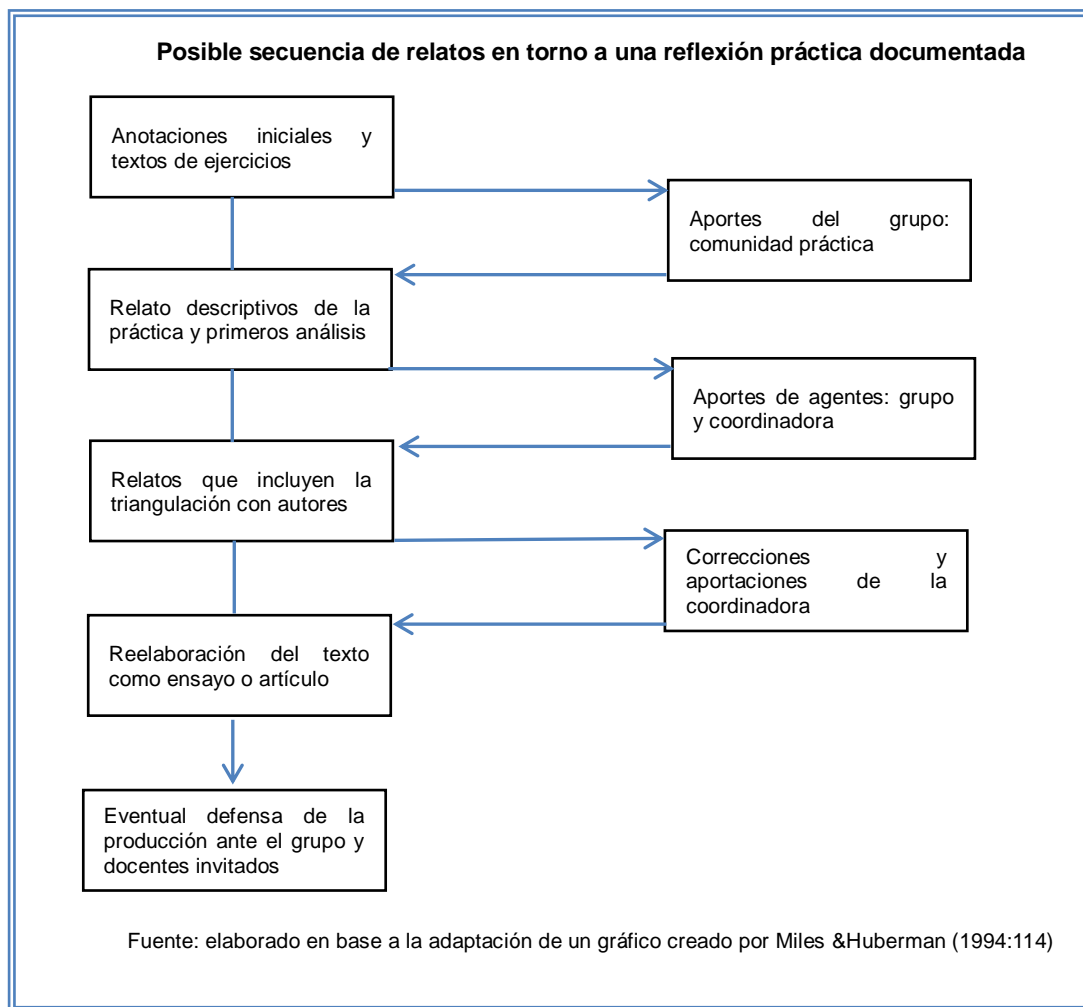
Entre los pasos a seguir o las decisiones metodológicas a emprender, encontramos regularidades que según su nivel de recurrencia las podríamos jerarquizar de la siguiente forma: i) diálogo con agentes, ii) realización de una serie de relatos (cada vez más profundos y problematizadores) acerca de la propia práctica de enseñanza por parte del sujeto que la protagoniza, iii) identificación de un problema práctico o tema emergente, iv) lectura y estudio de autores que se utilizan tanto como marco teórico general así como herramienta de análisis, v) teorización de los relatos iniciales con la intención de incluir autores así como reflexiones propias por parte de quien indaga su propia acción, vi) anotaciones inmediatas a la salida de una clase o en otros momentos claves, que luego sirvan como base y como guía a los relatos iniciales

Cabe señalar, que el diálogo con agentes involucra al grupo de pares que acompaña el proceso de indagación y a la coordinadora de la actividad que, en todos los casos, entre 2003 y 2013 (2005-2015 sería la cronología si tomamos los años entre los cuales surgen las publicaciones) es la misma profesional.

Por otro parte, si tuviéramos que ordenar estas acciones como secuencia cronológica de etapas, deberíamos indicar como circunstancias iniciales: la identificación del problema o emergente práctico, las anotaciones inmediatas al aula y una primera fase de lectura, estudio y análisis de autores. A continuación, comienzan las series de relatos que van a hacer mediados con la búsqueda de nuevos textos de estudio y la participación de los agentes señalados. Los relatos se van enriqueciendo y complejizando de forma tal que adquieren otras pautas de escritura para ir transformándose en artículos.

La idea de una serie de relatos que se van perfeccionando, entre los autores ya manejados en el marco teórico, aparece de forma decisiva en Zavala (2012) cuando habla de un relato del proyecto, de relatos que son guiones de las acciones particulares de aula, textos descriptivos de lo que el docente-autor cree que aconteció en el aula y otros textos sucesivos asociados al análisis de circunstancias puntuales de la acción y la construcción de sentido que el docente-autor va logrando realizar (Capítulo 2: 25)

Cuadro N° 5



Otro aspecto significativo de esta metodología que a través del análisis de datos vamos evidenciando y que en los autores que hemos en su momento analizado tiene su espacio es la idea de problema práctico. A la cual, le hemos dedicado un espacio para la definición, en nuestro marco teórico, alternando la mirada de Schön (1998) y Zavala (2011).

Gráfico N° 7 Acciones metodológicas relativas a la reflexión práctica

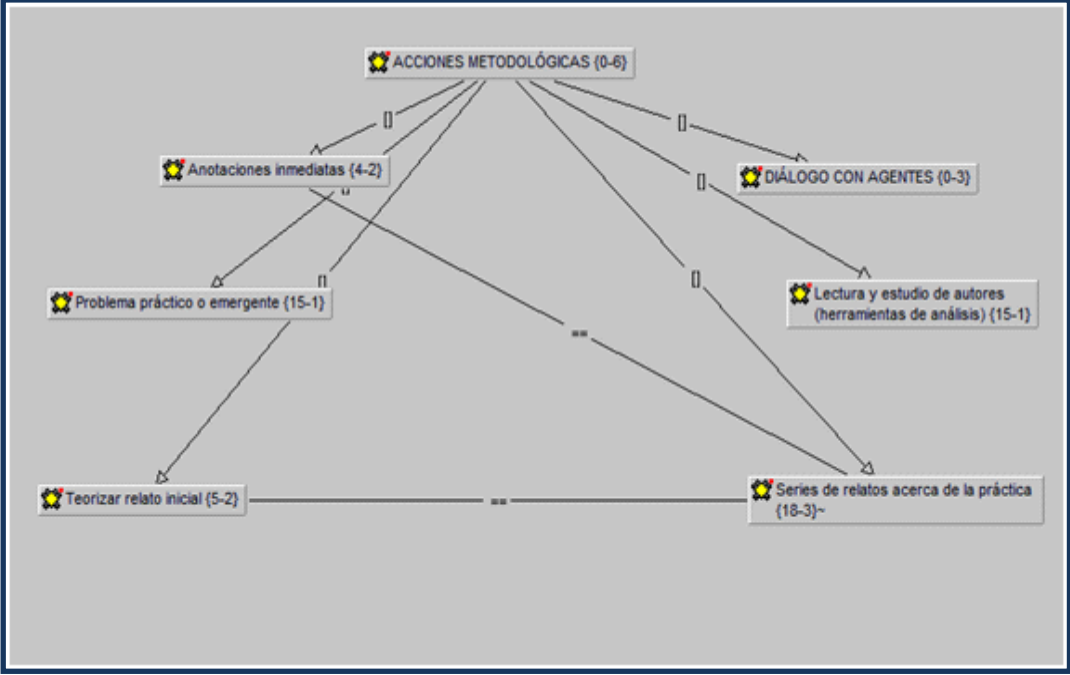


Gráfico N° 8 Agentes que participan más allá que el propio autor de la práctica



Tabla N° 5 Testimonios que evidencian la necesidad de identificar un problema o emergente práctico

Profesor Autor	Testimonios
PA55	El profesor da a entender que delimitar un problema práctico es algo profundo y chocante: es identificar un emergente, un giro epistémico, algo en mi forma de percibir la práctica de lo que no era consciente (PA55:6. Anexo N°1)
PA35	El trabajo realizado por la docente surge de la necesidad de explicar lo que pasaba en un curso de posgrado en que ella enseñaba, uno muy particular porque asociaba la psicología a la enseñanza: <i>“buscábamos brindarle a los docentes una serie de herramientas conceptuales para que autoreflexionaran sobre su hacer”</i> En ese contexto, la elaboración de una profesora les conmovió por su potencial, por ello decidieron narrar y reflexionar en torno al curso en general y esa producción en particular (PA35:5. Anexo N° 1)
PA32	La profesora narra que entre los primeros pasos se elige un tema que le interesa al agente que lo gestiona pero cuando se empieza el proceso de reflexión e investigación más allá de lo que pasó en tu práctica, la reflexión se va enriqueciendo, y probablemente el tema se termina modificando (PA32:5. Anexo N°1) Más adelante agrega que a ella le aconteció esa circunstancia en su propia experiencia: la modificación de su tema como producto del diálogo con otros agentes que participaron del proceso desde la perspectiva más colectiva de la modalidad
PA18	Mencionó un ejemplo de tema-problema a estudiar en colectivo: <i>“qué estrategias de enseñanza estamos aplicando correctamente para enseñar determinado tópico”</i> (PA18:5. Anexo N°1)
PA52	<i>“generalmente, decimos que lo que nos habilita a escribir son los problemas”</i> pero dependiendo de la dimensión de éstos si se pueden abordar o no (PA52:4. Anexo N°1)
PA52	Según lo que detalla la profesora se puede analizar una situación puntual de enseñanza o un proyecto o analizar también un trayecto en relación a una temática (PA52:3. Anexo N°1).
	El tema disparador suele estar vinculado a algo que te parece que estuvo bueno o

PA44	algo que fue un desastre en función de cómo lo planificaste. (PA44:2. Anexo N°1)+
PA9	<i>“cuando uno empieza a teorizar sobre ciertos temas, o ciertas particularidades, es porque uno tiene un problema con ese tema histórico, un problema práctico que puede surgir del aula específicamente cuando tú estás dando un tema que lo preparas de determinada manera y no te cierra, o cuando hay una pregunta o cuando lees una prueba y hay algo que te contestan los alumnos que no te lo esperabas, o no tiene la repercusión el tema que tú esperabas o surge algo en el aula muy específico que no te deja esa sensación de que ese tema esté bien elaborado, bien hecho, bien enseñado”</i> (PA9:2. Anexo N°1)
PA6	<i>“cuando entras a la clase y te sucede algo que te lleva a plantearte: esto lo tengo que volver a pensar, a revisar y a partir de ahí, es como... a partir de eventos y situaciones concretas de aula, empezar a buscar”</i> (PA6:2 Anexo N°1)
PA6	<i>“son situaciones a veces traumáticas, momentos en lo que sentís que lo que haces no sirve para nada o que estás totalmente equivocada en las cosas que venías haciendo que creías que eran como impecables o también con situaciones muy positivas que por ejemplo reafirman tu vocación o sentís: ¡este es mi lugar!”</i> (PA6:2. Anexo N°1)
PA6	Son eventos silenciados que van quedando en el docente “y después en algún momento lo rescatas” (PA6:2. Anexo N°1)
PA29	<i>“¿Cuándo sentimos la necesidad de teorizar? Creo que es cuando estás incómodo en algo. Ahí emerge la necesidad. Cuando algo no te está saliendo como parece que debiera, cuando sientes que no estás logrando lo que quieres... y entonces empiezas con esa matraca mental”</i> (PA29:2. Anexo N°1)
PA58	<i>“Es a partir de esos golpes que te vas dando”</i> (la autora acompaña la afirmación con una anécdota de la planificación de una unidad que no le funcionó ni por cercanía como esperaba) (PA58:4. Anexo N°1)
PA58	Surge con un emergente pero también con el tema a tema o el año a año (PA58:5. Anexo N°1)

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos en las entrevistas

Tabla N° 6 Testimonios que evidencian la estrategia anotaciones inmediatas

Profesor Autor	Testimonios
PA35	<i>“Más allá del artículo en particular desde mi inserción docente he estado saliendo rápido para anotar en un cuaderno cosas que dijo x alumno y cómo es la reflexión que yo tenía, cómo lo podía analizar”</i> (PA35:18. Anexo N°1)
PA52	<i>“nace de un transcurso largo de reflexiones, de teorización, de pequeñas anotaciones, no es a partir de la nada, son anotaciones en el día a día”</i> (PA52:5. Anexo N°1)
PA29	<i>“te sientas, haces esquemas (...) ¿qué pasa?; ¿cómo intenté?; ¿cuál fue la reacción?; ¿qué evaluación hice?; ¿Dónde encuentro los huecos o esas fallas? Y me escribo a mí misma. ¿Qué cambiar?”</i> (PA29:2. Anexo N°1)
PA58	<i>“Al finalizar un curso, yo generalmente en la última reunión de profesores, saco apuntes de cosas que me quedaron colgadas o incluso cuando voy dando los temas en las unidades, hasta en el programa llego a escribir cosas, eso formalmente lo considero cuando planifico de nuevo”</i> (PA58:5. Anexo N° 1)

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos en las entrevistas

Cabe señalar, que los procedimientos narrados en las citas anteriores, exceden la reflexión práctica con destino de ser documentada y publicada e ingresan en el terreno de la reflexión práctica cotidiana, lo que no deja de estar asociado a nuestro objeto de estudio, más allá de no ser el eje central de los documentos que manejamos como fuentes secundarias a instancias del análisis documental.

Tabla N° 7 Testimonios que evidencian la necesidad de establecer series de relatos acerca de la propia práctica

Profesor Autor	Testimonio
PA35	La autora desarrolla la idea de, primeramente, evidenciar el relato de la práctica, no cargarlo de citas ni múltiples autores (PA35. Anexo N°1)
PA47	Comenzar por intentar realizar el primer relato como un <i>“cuentito”</i> (PA47:9. Anexo N°1)
PA18	<i>“...empezamos a escribir. Y después claro, nos íbamos reuniendo, se corrigen esas escrituras, pero a su vez después había que contrastarlas con reflexiones que te iban surgiendo del propio hecho en la práctica”</i> (PA18:6. Anexo N°1)
PA18	<i>“Íbamos escribiendo casi que mensualmente... no eran los capítulos del libro eran reflexiones sobre el programa y lo que iba pasando, después nos propusimos que eso se convirtiera en (...) un artículo que sintetice el proceso a partir del estudio de los insumos que se generaron a modo de ejercicios”</i> (PA18:6. Anexo N°1)
PA52	Según lo que va narrando la autora en su respuesta: el trabajo comienza con un texto inicial que después se presta a reinterpretaciones y reescrituras (PA52:4-5. Anexo N°1)
PA52	<i>“Después que decidí con lo que iba a trabajar, el recorrido fue comenzar a describir el proceso y a encontrar los argumentos que fundamentaban: el porqué de las decisiones que iba tomando”,</i> hasta alcanzar: <i>“un artículo que resuma lo planteado en los otros relatos que fueron como borradores que evidencian el proceso”</i> (PA52:4. Anexo N°1)
PA52	<i>“La escritura en estos trabajos de análisis y de reconstrucción de la acción no es solamente una herramienta, es un espacio y un tiempo para poder pensar. Empezamos a trabajar en estos textos a partir de ese texto de reconstrucción, que pasa a ser el lugar desde donde analizamos, ya no la clase. En la clase sucedieron muchas cosas. En la reconstrucción traemos algunas y dejamos otros aspectos y bueno, por algo fue así que lo trajimos, que empezamos a profundizar y bucear en eso que fuimos trayendo”</i> (PA52:12. Anexo N°1)
	<i>“es escribir, pensar en cosas muy puntuales y muy poco trascendentes de lo que haces</i>

PA44	<i>todos los días (...) escribir sobre eso, leyendo algún autor” (PA44:2. Anexo N°1)</i>
PA38	<i>“...la instancia de escribir te obliga a pensar las cosas de otra manera, con más tiempo, con más detenimiento, te obliga a desarrollar y fundamentar mucho más las ideas” (PA38:3. Anexo N°1)</i>
PA26	<i>“Esto se hace oralmente, después por escrito para poder visualizar también la forma en que uno narra determinadas cuestiones...” (PA26:3. Anexo N°1)</i>
PA26	<i>“hay un paso que es bastante importante que tiene que ver con la escritura de las prácticas. Un monólogo más personal, de poner, de intentar encuadrar eso y darle una escritura. Hay apuntes de partida, cosas que te hacen ruidos pero la primera puesta en palabra es un puntapié para luego darle sentido”(PA26:3. Anexo N°1)</i>
PA41	<i>“hay que hacer un registro lo más limpio posible de valoraciones, simplemente pasó tal cosa. Lo más objetivo dentro de la subjetividad: pasó tal cosa y tal otra. Sobre una clase, una práctica o un momento de la clase”(PA41:3. Anexo N°1)</i>
PA29	<i>“Empiezas con ese registro absolutamente descriptivo (...) Lo que tú ves de lo que pasa, que no es necesariamente lo que está pasando” (PA29:3. Anexo N°1)</i>
PA58	<i>“Primero me hago el cuento de la clase que yo daba (...) metodológicamente siempre se empieza con un relato de un recorrido personal (...) mi recorrido como docente: ¿quién soy?, ¿cómo me formé?, ¿qué concepción de la Historia tengo? Y eso como punto de partida, salir desde lo biográfico” (PA58:5. Anexo N°1)</i>

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos en las entrevistas

Tabla Nº 8 Testimonios que evidencian una fase de complejización de relatos que eran descriptivos

Profesor Autor	Testimonio
PA47	La profesora describe que concluido el relato descriptivo, luego hay que intentar lo que llama como "teorizarlo". Lo define como ideas propias integradas con los autores (PA47:9. Anexo N°1)
PA18	En varios momentos de las respuestas sobre metodología, el autor da a entender que la narrativa tiene que estar cruzada por lecturas teóricas y por el intercambio de colegas (PA18. Anexo N°1)
PA26	<i>"a veces, arranca como algo muy rudimentario y después eso se va complejizando cuando vas pudiendo sumar los aportes conceptuales o teóricos que no es tomar todo lo que está arriba de la mesa, es aquellas cosas que te iluminan o te hacen foco sobre lo que tú vienes pensando"</i> (PA26:3. Anexo N°1)
PA29	Luego <i>"se pasa a ir destripando todo ese registro para ver qué interpretación teórica le dábamos desde la Didáctica de la Historia, con lo que ya teníamos puesto. O sea, lo que cada uno estudió desde que empezó el IPA, sus herramientas propias pero expresadas en autores que leyó (...) dialogando un poco con los autores en que creías"</i> (PA26:3. Anexo N°1)
PA29	<i>"Entonces, con ese aporte (del relato descriptivo y de autores estudiados), tratabas de interpretarte, tratabas de ver: ¿qué había pasado en la clase?; ¿qué querías cambiar y qué no querías cambiar?"</i> (PA29:3. Anexo N°1)

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos en las entrevistas

Tabla N° 9 Testimonios que evidencian la lectura y el estudio de autores como herramientas de análisis de las prácticas

Profesor Autor	Testimonio
PA35	<i>“primero leer mucha teoría (...) aquel grupo de estudio nos llevó dos años de sólo leer teoría, para recién el tercer año plantear nuestro programa y empezar a analizarlo desde ahí”</i> (PA35:9. Anexo N° 1)
PA47	Señala que finalizada la parte descriptiva se debe buscar un marco teórico para entender el tema (PA47:9. Anexo N° 1)
PA47	Sugiere que cualquier reflexión tienen que tener un sustento teórico. Algo mínimo que le dé al participante herramientas teóricas de análisis para interpretarlo y que no quede en una queja de sala de profesores(PA47:18. Anexo N°1)
PA32	<i>“...Esa teorización después la vas enriqueciendo con el aporte de autores (...) con la información teórica digamos que vas triangulando (...) La información teórica surge del tema que elegís. Vas a lo específico (...) También de autores que te hablan de teorización y reflexión. Y luego vuelves al aula”</i> (PA32:6. Anexo N°1)
PA18	Se necesita una guía de lectura para generar una base teórica (PA18:5. Anexo N°1)
PA18	También, <i>“se empezó a darle algo más de vuelo teórico en algunos casos”</i> (PA18:6. Anexo N°1) Explica que cada autor se salió de la guía de lecturas inicial en función del tema que trató y sus características como profesional
PA52	<i>“hay que intentar poner autores en juego para analizar lo que está sucediendo en las prácticas de enseñanza”</i> (PA52:5. Anexo N°1)
PA44	<i>“...y otra cosa que me parece importante de esta práctica, es cruzar el análisis con lecturas que no son específicamente lecturas de didáctica, ni de pedagogía, ni de educación”</i> Se refiere a teóricos que analizan la epistemología de la materia que se enseña o filósofos o reconocidos lingüistas (PA44:2. Anexo N°1)

PA26	<i>"...buscar, a veces, sí, referencias bibliográficas de otros autores como aportes que no tienen por qué venir siquiera desde la enseñanza de la Historia. A veces vienen de la filosofía, vienen de la psicología, vienen del psicoanálisis, de todo lo que se pone en juego a la hora de enseñar"</i> (PA26:3. Anexo N°1)
PA26	<i>"...hay algunos autores que te sirven para encuadrar inquietudes que tenés con respecto a la práctica de enseñar, que te dan palabras para poder narrar tu propia experiencia"</i> (PA26:3. Anexo N°1)
PA9	<i>"la selección de autores no va a resolver del todo lo que yo tengo de interrogantes pero sí puede ayudar a abordarlas"</i> (PA9:3. Anexo N°1)
PA6	<i>"el camino del medio me parece que es el de leer un montón y salir a buscar planteos teóricos que te generen una mirada nueva sobre lo que estás haciendo o entender mejor por qué lo estás haciendo"</i> (PA6:2. Anexo N°1)
PA41	<i>"luego empezamos a buscar en los autores, explicaciones que ayudarán un poco (...) Hay cosas que si no las ves desde otro no funciona la comprensión"</i> (PA41:4. Anexo N°1)

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos de las entrevistas

Tabla N° 10 Testimonios que evidencian la participación de la comunidad práctica en las producciones individuales o de los pequeños grupos

Profesor Autor	Testimonio
PA35	Señala la importancia del grupo para reducir implicancias: <i>"si no lo haces con alguien yo creo que es casi imposible"</i> (profundiza en la cita siguiente) (PA35:4. Anexo N°1)
PA35	<i>"la forma en que vos quizás podés tratar de ser un poquito menos rehén de vos mismo, de tu propia selección, o sea mentirte un poco menos, es que esto no se haga solo"</i> Observadores externos del relato: el grupo de trabajo. <i>"Las dificultades es difícil que alguien las pueda ver si alguien no te las ve"</i> (PA35:16. Anexo N°1)
	<i>"...el grupo de estudio te enriquece todo el tiempo"</i> Además, señala que el proyecto de

PA32	escritura del grupo de trabajo también importa, a la hora de delimitar la propia producción (PA32:7. Anexo N°1)
PA18	Analizando la posibilidad de que modalidades como ésta prosigan, plantea: <i>“se necesitan ámbitos institucionales colectivos (...) en donde los docentes compartan lecturas, compartan sus prácticas, coordinen visitarse mutuamente, tengan devoluciones, hayan formularios para observar una clase, formularios de auto-evaluación, diferentes jerarquías por especialización”</i> (para que los que más saben de un aspecto compartan sus conocimientos con los otros) (PA18:4. Anexo N°1)
PA18	El autor, delimita claramente una etapa para la crítica de la evolución de los trabajos de los compañeros de la comunidad práctica. (PA18:7. Anexo N°1)
PA52	<i>“se hace con otros (...) Yo empecé a preguntarme sobre determinadas cuestiones pero para poder llevar esto a un trabajo de teorización y análisis enmarcado desde una teoría académica que me genere conceptos para poder comprender lo que estaba sucediendo (...) lo hice en instancias formales y con otros (...) en el trabajo de diálogo, en el poner en común lo que hacemos (...) Nos fuimos encontrando los sábados de tarde en la casa de uno y de otro, que se continúa hasta hoy”</i> (PA52:3-4. Anexo N°1) A estos otros, más adelante los describe como grupos heterogéneos a nivel de trayectorias y características profesionales que interpelan y enriquecen, por la planteada estructura de conformación
PA52	La autora narra que el trabajo en colectivo constaba de: horas de discusiones, <i>“en principio de determinados autores donde se enmarcan las reflexiones pero después de lo que cada uno traía de esos trabajitos que empezábamos a escribir, de lecturas colectivas, de escuchar al otro”</i> (PA52:6 Anexo N°1)
PA26	<i>“es súper importante el colectivo, tener un espacio que genere inquietud (...) en el encuentro con colegas, en realidad, reuniéndose de manera sistemática, planteando determinados intereses, y a veces... a la luz de traer... contar, narrar ciertas situaciones, poder empezar a describir ciertas situaciones, buscarles sentido”</i> (PA26:3. Anexo N°1)
PA26	<i>“el colectivo juega su rol porque todas esas cosas que vas escribiendo son como el material de análisis para trabajar, tú logras avanzar, escribir una hoja, entonces te juntas, te reúnes, lo lees y otro empieza a opinar y te dice tal cosa y te da otra perspectiva, otra mirada y todo eso es lo que va en un espiral aportando”</i> (PA26:3. Anexo N°1)
PA9	<i>“Uno tiene que apoyarse particularmente en otros colegas (...) la comunidad de docentes siempre puede ser de gran apoyo, de sustento, pueden ser espacios referenciales para el docente y luego es trazar un camino”</i> (PA9:2. Anexo N° 1)

PA2	<i>“los artículos, muchas veces los discutíamos a partir de bocetos en grupo para ir mejorando parte de la escritura” (PA2:4. Anexo N° 1)</i>
PA6	<i>“Después hay algún un punto también que tiene que ser la instancia de... como... colectivizarlo” (PA6:2. Anexo N° 1)</i>
PA29	Hay que <i>“re discutir el trabajo de cada uno en el grupo”</i> (PA29:5 Anexo N° 1)
PA29	Lugar en que la autora posiciona al agente Grupo: <i>“Eran miradas bien distintas sobre lo que pretendíamos hacer... y el compartir esas miradas es fundamental (...) Y en el proceso de construcción de los trabajos nos caíamos con un palo todos. En clase, todas las semanas nos desplumábamos entre todos. ¿Por qué esto? ¿Y por qué lo otro? ¿Por qué hiciste así? y de repente quedarte embelesado con lo que le pasaba al otro y empezar a ver el proceso que cada uno hizo sobre su registro”</i> (PA29:5. Anexo N° 1)

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos de las entrevistas

Tabla N° 11 Testimonios que evidencian la importancia, dentro del proceso, del diálogo entre los autores y la coordinadora pedagógica de la actividad

Profesor Autor	Testimonio
PA47	La autora explica cómo las sucesivas reescrituras de la experiencia van acompañadas de un diálogo con la coordinadora de la actividad. (Anexo N° 1. PA47: entre las páginas 8 y 10 describe parte de ese diálogo)
PA18	Indica que la coordinadora de la actividad le proporcionó una guía de lectura para generar una base teórica(PA18:5 Anexo N° 1)
PA52	Explica una especie de ciclo de entregas de relatos, correcciones de la coordinadora y reescrituras (PA52: 4-5. Anexo N° 1)
PA29	Explica cómo la coordinadora de la actividad hizo una propuesta de autores para la lectura y el estudio para <i>“entonces buscarse en ellos o notar en qué no te ves reflejado</i>

	<i>con lo que leías” (PA29:3. Anexo N° 1)</i>
PA29	<i>“para hacer el trabajo, el método que teníamos era: vamos haciendo un trabajo escrito, cuando creemos que está más o menos lo presentamos a la coordinadora por mail y lo devolvía con anotaciones: profundiza tal cosa o revisa tal otra. Y de ese estilo yo debo tener quince archivos” (PA29:4. Anexo N° 1)</i>

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos de las entrevistas

En síntesis, es una especie de tutoría de la dinámica de reflexión práctica que cada autor o autora fue emprendiendo.

4.4 Principales dificultades en el proceso de elaboración de los artículos

Según lo planteado por los docentes-autores, las principales dificultades en el proceso de reflexión práctica documentada serían: i) la falta de tiempo para realizar actividades del estilo (cuatro menciones), ii) el tener que producir una narración desprotegida de academicismos, considerando que en sus formaciones anteriores la redacción de artículos o informes adquiría otro tipo de parámetros desde el plano formal (tres menciones), iii) afrontar los procesos de escritura y sucesivas reescrituras (tres menciones), iv) afrontar las correcciones de la coordinadora de la actividad o de integrantes del grupo de trabajo (cuatro menciones).

En ese sentido, un testimonio que ejemplifica la primera de las dificultades señaladas es el de la PA9 cuando nos planteaba que *“a veces los tiempos no dan porque la docencia es una profesión que te quita mucho, demanda demasiado y el docente tiene poco tiempo y pocos espacios para la reflexión”* (PA9:11. Anexo N° 1).

En lo que refiere a un estilo de narración que difiere con lo típico de la Academia, podríamos destacar, a modo de ejemplo elocuente, la percepción de la PA35 cuando nos indicaba, en el contexto de la entrevista y con cierto dejo de angustia, cómo le costó adaptarse a escribir sin academicismo, cómo le costó narrar su práctica individual, al punto tal que le terminó resultando imposible porque se resguardaba en lo intelectual y un artículo que intentó elaborar terminó quedando por fuera de uno de los libros que compilaban las reflexiones. Agrega que esta circunstancia le costó un período de terapia (PA35: 7-8. Anexo N° 1).

En lo concerniente a los procesos de escritura, decidimos como ejemplo adecuado el caso de la PA26 que nos planteaba como su dificultad fundamental ha sido:

“ese momento de escribir, el de la hoja a cero (...) ese proceso entre lo dicho y lo escrito (...) a veces como que no puedes encapsular y darle a tus ideas el orden que quieres (...) no encuentras la manera de poder aprisionar esas ideas, de poder hacerlas comunicables hacia los otros” (PA26:3. Anexo N° 1)

Al respecto del hecho de realizar y afrontar correcciones, utilizamos como ejemplos las percepciones: por un lado, del PA18 que nos planteaba cómo en ocasiones le costaba establecer críticas acerca del trabajo de reflexión de sus compañeras de grupo a causa de lo personal e identitario que eran este tipo de relatos, esto es, no quería afectar susceptibilidades más allá de la confianza que sentía que había en el colectivo que trabajaba en el proyecto (PA18:7. Anexo N° 1). Mientras que por el otro, es decir desde otro punto de vista, la PA2 nos contaba que soñaba con que la coordinadora pedagógica de la actividad le corregía trabajos y le hacía devoluciones. Nosotros interpretamos la circunstancia como una metáfora para comprender el impacto de la coordinadora de la actividad pero la docente-autora nos reafirma la idea sentenciando que era literal. *“Soñaba –literalmente- con ella corrigiéndome, en mis sueños, estaba ella corrigiéndome”* (PA2:7. Anexo N° 1).

En suma, podríamos concluir que en líneas generales, son dificultades probablemente compartidas en lo que significa un contexto promedio de producción, metodología y trabajo intelectual. En este sentido, quizás la excepción sea la modalidad de escritura, la narrativa implicada en la descripción de una experiencia decididamente y necesariamente subjetiva.

4.5 Influencia de la coordinadora pedagógica de la actividad

Cifali (2012), en un artículo asociable a este subpunto que decidimos desarrollar a partir de un emergente particular de nuestro trabajo de campo, nos plantea que el formador que coordine dinámicas relacionadas con el análisis de las prácticas profesionales debe de tener el tacto suficiente, la paciencia adecuada y la humildad para poder orientar y acompañar al grupo de trabajo que emprenda el desafío de indagar, teorizar y reflexionar sobre su propia acción. Es necesario crear lo que la autora describe como un clima relacional en el que los participantes implicados se sientan dispuestos a desenrollar el entramado de sus situaciones profesionales más complejas.

Por esta razón, entendemos que para lograrlo, esto es, para poder generar ese clima de trabajo que genere un vínculo saludable que potencie la modalidad y los dispositivos a aplicar, el rol de la coordinadora pedagógica o formadora o desarrolladora profesional, debe evidenciar sensaciones notorias de aceptación e incluso cariño entre los profesionales participantes. Y durante el trayecto de realización y análisis de las entrevistas, particularmente, hemos observado cómo sin que haya siquiera una pregunta destinada a contrastar esta situación o este dato, ha surgido entre los

docentes-autores a modo de claro emergente, la necesidad de hablar y de expresarse en torno al rol y la influencia en el proceso de trabajo de la coordinadora de la actividad.

En este sentido, encontramos expresiones como la del PA55 que nos ha narrado, con especial emoción y cariño, cómo guarda un correo electrónico del año 1998 en que invitan a quien luego fuera la coordinadora de toda esta secuencia de propuestas que venimos analizando, a dirigir el proyecto de una comunidad práctica de docentes dispuestos a trabajar para mejorar sus prácticas. Nos referimos a un colectivo que según él relata se creó espontáneamente por nóveles docentes que comenzaron a reunirse semanalmente. El PA55 nos plantea: *“guardo el correo y guardo lo que ella me contestó”* (PA55:1. Anexo N° 1).

Otro ejemplo adecuado, podría ser cuando la PA35 nos señala:

“hay que reconocer que ella ha sido como la gran compiladora. Ella tiene perfil bajo como para decir que lo hace pero yo ya le he dicho más de una vez que ha generado escuela, porque tiene ya varias generaciones de profesores que la siguen, que han entrado en su propuesta” (PA35:8-9. Anexo N° 1)

Por su parte, la PA47 de una forma un tanto más apasionada nos compartía expresiones como:

- *“yo a ella la defiendo de acá a la China”* (PA47:4. Anexo N° 1)
- *“toda la bibliografía a la que accedí fue gracias a ella”* (PA47:6. Anexo N° 1)
- *“yo esto lo hice para demostrarle a ella que era capaz de reflexionar”*

(PA47:26. Anexo N° 1)

Asimismo, la PA32, nos relataba una situación en la que pretendió abandonar el grupo con el que estaba trabajando en esta modalidad y la coordinadora pedagógica se anticipó a esa circunstancia alentándola para no abandonar. La PA32 nos plantea: *“en ese momento, sentí la calidez de una profesora que confiaba en mí. Entonces, sentí que no podía defraudarme y que no la podía defraudar”* (PA32:8. Anexo N° 1).

De igual forma, la PA44 nos indica que *“el ejercicio con ella me ayudó a sistematizarme en cosas que ni ella se imagina”* (PA44:4. Anexo N° 1). La PA26 reflexionaba *“se podrá estar de acuerdo con ella o no, pero lo importante es el lugar en que ella te coloca al momento de entender eso tan complejo que*

es la Didáctica” (PA26:12. Anexo N° 1). Mientras que la PA6 concluye “para mí ella es una figura emblemática de la enseñanza de la Historia en el país” (PA6:10. Anexo N° 1)

En suma, estos ejemplos que hacen las veces de muestra entre algunos otros que se podrían incluir, no generan un hallazgo en particular por lo mencionado en el párrafo inicial del apartado, no obstante, proporcionan una explicación más concreta en torno a lo que planteaba la mencionada autora francesa (Cifali, 2012). Por lo tanto, es significativo y por ello le hemos dado características propias de una categoría emergente, porque fue un aspecto que nos fue llamando la atención a lo largo del proceso, por el potencial que identificamos en el vínculo humano a la hora de que un grupo de profesionales se disponga a abrir las puertas de aulas a través de la comunicación y el análisis de experiencias contradictorias y en ocasiones traumáticas.

4.6 Sentido que los docentes-autores le atribuyen a la reflexión sobre la propia práctica como estrategia de Desarrollo Profesional Docente

Al respecto, podemos destacar tres subcategorías de recurrencia que se generan de las respuestas de los autores a demandas directamente relacionadas con la significación y el sentido que le encuentran al haber participado en estas experiencias. Éstas son, o se relacionan con:

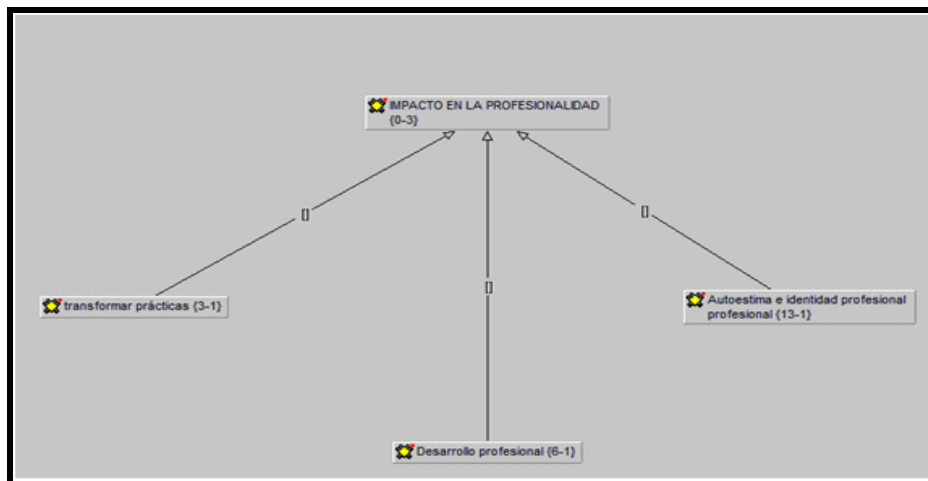
-La solidificación de la autoestima docente y de la identidad profesional.

-El desarrollo profesional docente como tal.

-La idea de transformación de las prácticas.

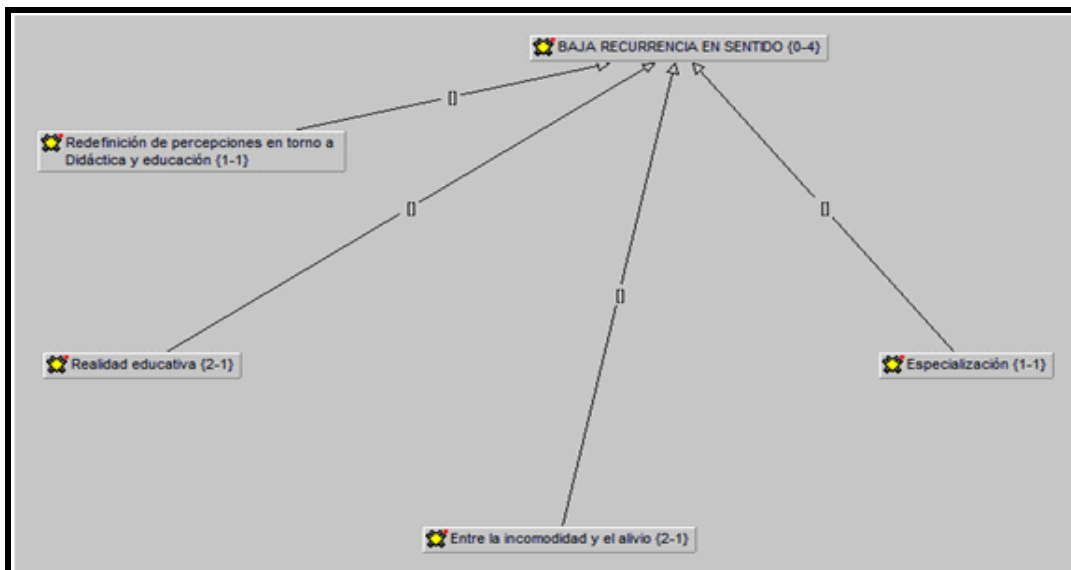
En el siguiente esquema obtenido del trabajo con el *software* Atlas Ti, podemos observar la intensidad de la recurrencia en función de la respuesta espontánea de los docentes.

Gráfico Nº 9 Subcategorías emergentes de la categoría apriorística Sentido de la actividad



También existieron significaciones de baja recurrencia que serán consideradas a través de la siguiente mención:

Gráfico Nº 10 Subcategorías emergentes de baja recurrencia en torno al Sentido de la actividad



Cabe señalar, que la subcategoría especialización no se conecta con la idea de desarrollo profesional porque es el caso de una profesora que afirma que la reflexión práctica debe de ser la especialidad del docente, en el sentido de una actividad naturalmente inherente. Hemos visto en el marco teórico que esta idea tiene base en McKernan (2001) y Zavala (2011).

En lo que significan las referencias a la solidificación de la autoestima, la seguridad profesional y la identidad, sobresalen planteos tales como:

La PA35 que en líneas generales indica que es importante indagar sobre el propio hacer porque ayuda al profesional a alcanzar algo que no todo el mundo llega que es, más allá de lo que te exigen, saber cómo te gusta dar clase a vos, cómo puedes disfrutar el aula. Ayuda al profesor a encontrar su perfil. Esta reflexión, nos parece, que además se conecta con artículo que la profesora desarrolló relacionado con la autonomía docente. Asimismo, la PA35 profundiza refiriendo a que puede ayudar a combatir las crisis profesionales de los docentes que son comunes y recurrentes en nuestro sistema (PA35:7. Anexo N° 1)

Por su parte, el PA18 nos comentaba: *“a mí me ayudó mucho para pensar (...) ¿para qué enseñar Historia?, ¿con qué sentido? y ¿con qué principios?”* (PA18:6. Anexo N° 1) Según el docente, *“fue un proceso donde ir afirmando convicciones, revisándolas, en diálogo no solo con la Historia y con la teoría sino que también con tus colegas”* (PA18:8. Anexo N° 1). Concluye planteándonos, *“de alguna manera, yo te podría decir que es mi cartita de presentación porque me dio la posibilidad de ordenarme”* (PA18:8. Anexo N° 1).

En un sentido similar, la PA52 señala *“para mí ha sido realmente removedor. No solamente por lo que yo escribí sino que”* por el trabajo con el grupo y por la lectura de los artículos de los otros compañeros (PA52:6. Anexo N° 1).

La PA44 indica *“me ayudó a ordenar mentalmente y a poder pensar sobre la enseñanza de la Historia del arte (...) en forma más sistemática”* (PA44:5. Anexo N° 1). Asimismo, más adelante enfatiza acerca de que *“es una forma de jerarquizar lo que hace el docente. Porque el docente de aula está muy poco respetado desde el punto de vista profesional, intelectual, autónomo. El docente de aula es un funcionario que va y es un aplicador de contenidos, de programas, de formas de enseñanza, de formas de evaluación, que vienen establecidas”* (PA44:5. Anexo N° 1). Aquí la autora une reivindicación socio-profesional con autoestima, sin alejarse del todo de la línea argumental que venimos proponiendo.

Pero no todos pensaron el aspecto desde la seguridad profesional como solidificación. La PA26 parece significarlo con conclusiones similares pero desde una vivencia de desestructuración, nos plantea: *“no sé si decir que fue una crisis identitaria pero se genera un cuestionamiento que es bastante removedor”* (PA26:13. Anexo N° 1).

Una sensación similar le correspondió a la PA6 que nos planteó que la experiencia significó *“como*

algo que genera mucho movimiento en las concepciones de uno, desde donde te parás, desde donde llevas adelante tu trabajo” (PA6:4. Anexo N° 1).

Por su parte, la PA41 decidió expresar la idea de la siguiente forma:

“yo creo que me sirvió como para cerrarme un poquito acerca de quién era como docente. Me permitió ordenarme (...) sirvió de colchón, de amortiguador, para salir del vértigo de estar en clase (...) y además combatir toda esa construcción idílica de dar una buena clase que redundaba en una frustración tras otra” (PA41:7-8. Anexo N° 1)

Triangulando este subpunto con el marco teórico, nos encontramos nuevamente con la autora Cifali (2005). En este caso, volvemos sobre sus referencias en torno al reflexionar sobre la propia acción como herramienta de confianza del docente para evitar la mecanización de la práctica y la parálisis ante la conmoción y la duda. Ella considera que la autoestima del docente (y aplica para cualquier profesíonde se incide sobre la identidad de otro) es fundamental fortalecerla porque es la vía para estimar al otro que necesita de esa estima para afianzarse en las actividades propias del aprendizaje. En muy importante que el yo personal y el yo profesional del docente se asuman en plenitud para la mejora de la práctica de enseñanza (Capítulo 2: 17).

Por otra parte, cabría señalar a quienes el sentido que le encuentran a la actividad directa y espontáneamente lo vinculan con el desarrollo profesional docente sin que se haya aún planteado esta asociación en la aplicación de la técnica entrevista.

Por ejemplo, es éste el caso de la PA32 cuando concluye: *“te va ayudando a perfeccionarte”* (PA32:4. Anexo N° 1). O de la PA35 cuando plantea que esta actividad para muchos docentes *“ha significado un crecimiento profesional, una reconciliación con la tarea”* (PA35:17. Anexo N° 1). Asimismo, supone: *“quizás lo que te vuelve profesional es justamente eso, poder reflexionar y fundamentar tu hacer”* (PA35:17. Anexo N° 1).

Asimismo, de una forma más indirecta pero enfatizando en el eje del concepto de DPD, el PA18 señala: *“yo creo que toda esa reflexión grande que hicimos con el trabajo, me permitió posicionarme con cierta tranquilidad, como que me hizo madurar, de alguna manera”* (PA18:9. Anexo N° 1).

De igual forma, la PA26 lo percibe indicándonos:

“Es un proceso intensivo de aprendizaje. Tú ahí incorporas y vas leyendo muchas cosas, se te prenden como muchas lamparitas, tienes momentos de mucha lucidez donde sientes que conectas muchas cosas pero también tienes momentos en los que sientes que estás con la de 25 watts y no se te cae una idea”(PA26:5. Anexo N° 1)

En este sentido, la PA9 plantea:

“Es un desafío para la formación académica, terciaria y universitaria poder lograr sentarse a escribir, hacer un artículo, tener la posibilidad de pensar cómo escribirlo, proponer. Es un desafío muy interesante para un docente o para un educador poder hacerlo” (PA9:5. Anexo N° 1)

Finalmente, desde sus percepciones, la PA58 aporta que *“el sentido es ser una mejor docente (...) el de la formación (...) el ir aceptando, ir actualizándome, ir aceptando que hay cosas que van cambiando y que tengo y que quiero ir adaptándome”* (PA58:4. Anexo N° 1).

Por otra parte, hacen referencia directa a que el sentido es la transformación de la práctica:

-La PA52 cuando señala: *“por supuesto que el sentido es poder transformar nuestras prácticas”* (PA52:7. Anexo N° 1).

-Asimismo cree que *“la palabra del otro no transforma lo que el docente hace”* y al mismo tiempo deja entrever que este tipo de actividades quizás sí.

-La PA58 plantea:

“Me resulta muy interesante y movilizador, porque uno empieza a pensar en situaciones y a descartar cosas que hacía. También, descubrí que había muchas cosas que yo hacía intuitivamente, que estaban y no sabía que formaban parte de una teoría por ejemplo” (PA58:7. Anexo N° 1)

4.7 Valoración de la reflexión práctica de la enseñanza como estrategia de Desarrollo Profesional Docente

Este apartado es producto de la indagación acerca de:

- cómo los profesores de la muestra valoraban la estrategia de la cual formaron parte,
- pero también, incluye percepciones en torno a cómo consideran que el resto de los colegas valoran la modalidad,
- cómo la valora el sistema educativo,

- y cómo tanto autores, como sus colegas y el sistema educativo en sí consideran, no solo el acto de analizar las propias prácticas sino que también, el hecho de que parte del producto de esos análisis y reflexiones sea editado, ergo documentado y publicado.

En ese contexto, las clasificaciones realizadas tienen que ver con argumentos referidos a la valoración positiva de la actividad, argumentos relativos a una valoración negativa y elementos ya sea de valoración positiva o negativa pero de baja recurrencia.

Dentro de estos últimos, esto es las subcategorías emergentes de baja recurrencia, sobresalen las ideas de que:

- el sistema no puede ni valorar ni implementar este tipo de modalidades porque por otros motivos se encuentra desbordado,
- no hay espacios colectivos para compartir estas experiencias de forma tal que permitan su valoración,
- el sistema educativo valora modalidades alternativas en el discurso pero en la práctica no
- la idea de que colegas de asignatura, por diversos motivos, valoran negativamente o significan muy parcialmente la actividad
- mientras que también, hay una profesora de la muestra, que por el contrario, considera una clara valoración positiva de la actividad por parte de los colegas y ejemplifica en ese sentido.

En lo que significa, una valoración positiva o muy positiva de la actividad, los argumentos que se manejan se asocian a la premisa clave de la retroalimentación entre colegas para el crecimiento individual. Por otra parte, entre los argumentos relativos a la no valoración o escasa significación de la actividad aparecen las ideas:

- de desvalorización general de la profesión por parte de la sociedad y del sistema educativo,
- de que el profesor no se valora como investigador (no se considera) y que lo alternativo es por lo general rechazado o desconocido.

Observamos en los gráficos de la página siguiente (producidos por el programa Atlas Ti) estas mismas referencias con su nivel de recurrencia.

Gráfico N° 11 Subcategoría emergente de la categoría apriorística Valoración de la actividad

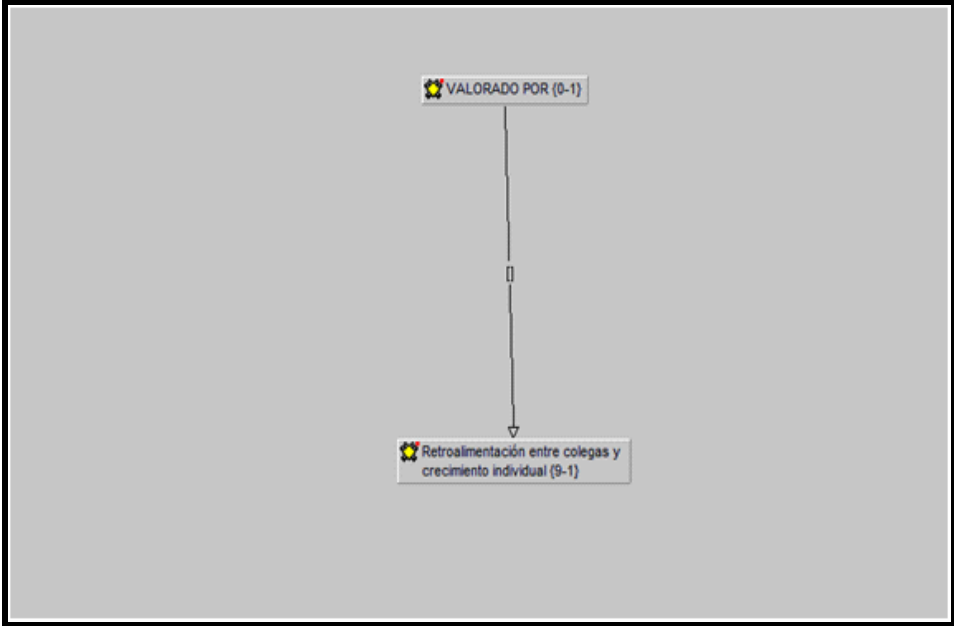


Gráfico N° 12 Subcategorías emergentes a partir de la categoría apriorística Valoración II

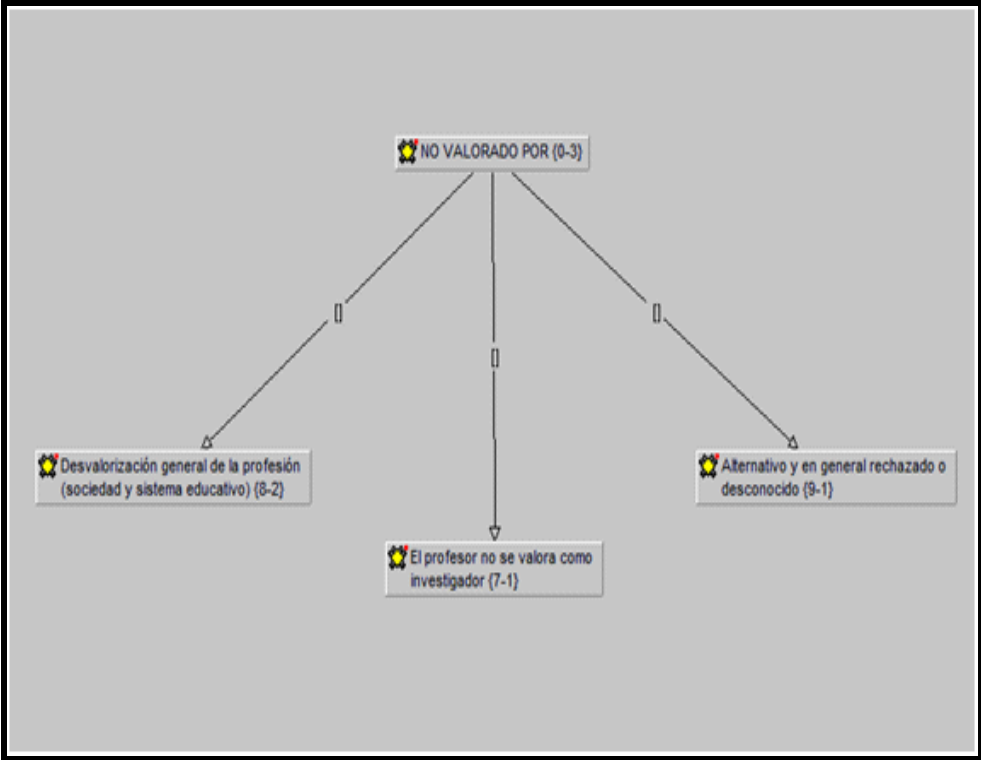


Tabla N° 12 Testimonios que refieren a una valoración positiva de la actividad por generar un espacio de crecimiento individual y retroalimentación entre colegas

Profesor Autor	Testimonio
PA32	La autora considera la reflexión práctica como un pilar para la profesión. Plantea que <i>“las publicaciones son necesarias, sobre todo en los jóvenes, que mueven esa reflexión y que nos pueden contagiar a las personas más veteranas en ese entusiasmo. Que te muestran otras formas de dar la clase, otras herramientas que no tienes ni idea”</i> (PA32:8. Anexo N° 1)
PA32	<i>“Es lo que te hace crecer, pero desde todo punto de vista (...) mirarte al espejo y no gustarte también es un crecimiento, porque no es fácil mirar que las cosas que vos decís están mal y lo estoy haciendo (...) es una oportunidad”</i> (PA32:14. Anexo N° 1)
PA38	El autor defiende la escritura de las prácticas con publicación y divulgación <i>“No para hacer lo que dice el artículo sino como un ejemplo de lo que un profesor trata de entender y buscar para mejorar su clase. Así que, desde ese punto de vista, puede ser un insumo útil (...) muestran un espectro importante de diferentes modalidades, diferentes prioridades, a veces incluso partiendo de lo mismos autores o las mismas experiencias o referencias teóricas, pueden llegar a conclusiones bastante diferentes”</i> (PA38:5. Anexo N° 1)
PA26	<i>“está bueno ese proceso porque exploras varias posibilidades (...) puedes ver no solo lo tuyo sino que también los caminos de las cosas que le funcionaron al otro. Y te reconoces en las dificultades del otro y te sientes menos solo”</i> (PA26:12. Anexo N° 1)
PA9	<i>“Fue impresionante leer el libro y ver la cantidad de autores trabajados y la diversidad de posturas y la diversidad de posibilidades de poder enfocar un tema particular como la subalternidad de distintos lugares”</i> (PA9:5. Anexo N° 1)
PA41	<i>“es bueno para los estudiantes del IPA por ejemplo, ver que (...) los docentes por más veteranos que sean se les complica la vida con las situaciones de aula y van solucionando algunas cosas y otras no tanto”</i> (PA41:6. Anexo N° 1)
PA29	<i>“Entre colegas, en una profesión tan solitaria, para mí vale la pena leer las reflexiones de los otros”</i> (PA29:4. Anexo N° 1)

PA29	<i>“Lo valoré mucho porque pienso que compartir estas prácticas y estas experiencias es como darnos ánimo entre los docentes como para seguir y profesionalizarse más” (PA29:11. Anexo N° 1)</i>
------	--

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos en las entrevistas

Tabla N° 13 Testimonios que refieren a la modalidad reflexión práctica como una estrategia de desarrollo profesional alternativa y poco conocida

Profesor Autor	Cita o paráfrasis
PA35	Cuando se le pregunta por la reflexión práctica como estrategia de DPD plantea que <i>“sería lo ideal”</i> pero aclara que no es una práctica hegemónica (PA35:19. Anexo N° 1)
PA32	<i>“El saber práctico no está reconocido en casi ningún lugar. Son pocos los que te reconocen que el profesor puede reflexionar sobre su práctica”</i> (PA32:12. Anexo N° 1)
PA32	<i>“no me parece que esté tan valorada, capaz que está valorada en un círculo y yo no estoy en ese círculo. Pero desde el punto de vista personal, nunca nadie me comentó nada. Nunca jamás...”</i> Plantea además que en el último Congreso de Educación que asistió no había ninguna mesa ni sobre reflexión práctica ni sobre buenas prácticas de la enseñanza. Asimismo agrega que el sistema educativo hace exposiciones acerca de “buenas prácticas” pero no de reflexiones sobre esas prácticas. Concluye: <i>“no creo que esté valorado, es lo que yo pienso, no sé los otros colegas que dirán”</i> (PA32: 15. Anexo N° 1)
PA18	<i>“Me da mucho orgullo, creo que todos los artículos de esa serie son muy valiosos, pero no siento que haya tenido mucha repercusión (...) Uruguay es muy chiquito, no generó ningún tipo de debate, ningún tipo de polémica. Entonces, tenés una sensación ambigua: orgullo de qué lindo pero se publica entre tantas cosas que al final no sabes si aporta algo o no, te deja esa duda, pero está, está ahí, se puede chequear y uno tiene la garantía de que lo hizo”</i> (PA18:9. Anexo N° 1)
	<i>“la narrativa docente es honesta, es cuidada por los colegas, todo bien, pero tampoco es la última verdad del aula. Entonces, una mirada sociológica sobre cuántos estudiantes dejan el liceo tiene que ver con lo que pasa en el liceo también. Yo creo</i>

PA18	<i>que, esto no es completo, como tampoco lo es lo otro. El gran problema que tenemos los profesores es que sentimos muchas veces que todo lo que viene desde fuera del aula (...) a nivel mediático es planteado como la verdad y te duele mucho que la voz del docente esté allá abajo</i> En conclusión, el docente-autor interpreta que se valoriza tanto por los prácticos porque desde la sociedad se valora muy poco (PA18:17. Anexo N° 1)
PA6	<i>"Tampoco siento que me haya dado a conocer por esto, es una publicación que tiene mucho límite, es de los cuadernos de la Biblioteca Nacional o sea no es que está circulando en la calle"</i> (PA6:4. Anexo N° 1)
PA6	<i>"...hay mucha gente que no se entera, hay mucho profesor de Historia que no saben que esto existe, que hay un colectivo pensando (...) Siento que es algo que no tiene la dimensión acorde (...) siento que no tiene los ámbitos de discusión y de intercambio que podría tener porque el nivel de las cosas que se hacen es muy bueno"</i> (PA6:10. Anexo N° 1)
PA41	<i>"El sistema educativo oficial creo que no valora en absoluto (...) ni siquiera sé si han tomado nota de la situación"</i> Para hablar de enseñanza y educación se <i>"avala a los sociólogos, los psicólogos, otros técnicos"</i> Las opiniones docentes se asocian a lo sindical. (PA41:14. Anexo N° 1)

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos en las entrevistas

Al respecto, en el marco teórico hemos señalado a Nóvoa (2009) quien fuertemente cuestiona que las actividades innovadoras de desarrollo profesional resultan marginales respecto a la media de los sistemas educativos latinoamericanos. En ese sentido, también se ha citado a Marcelo y Vaillant (2009) planteando que las buenas prácticas de DPD suelen quedar relegadas a pequeñas experiencias. Entonces, estos casos no serían la excepción dentro de los esquemas de alternividad señalados.

Tabla N° 14 Testimonios que refieren a una situación de desvalorización general de la profesión docente y su desarrollo. Ergo, excede la modalidad reflexión práctica en particular

Profesor Autor	Testimonio
PA35	Desarrolla un encadenamiento de ideas en torno a que la tarea docente en general no es valorada y eso se destaca en la remuneración, tanto para el sistema educativo como para la sociedad en general: concluye que para ambas instituciones los

	docentes no son profesionales y no se los trata como tales. Lo contrasta con su otra profesión que es la Psicología (PA35:21. Anexo N° 1)
PA35	Sostiene que el DPD está poco desarrollado a nivel general. Señala a modo de argumentos la falta de titulación de grado que tienen varios docentes y la necesidad de trabajar muchas horas para recibir la remuneración necesaria (PA35:20. Anexo N° 1)
PA18	El profesor plantea que el sistema (haciendo referencia a enseñanza secundaria) no valora en general: ni currículos, ni investigaciones, ni publicaciones. Por lo tanto, este caso en particular no sería la excepción. Tampoco hay dinero disponible en el sistema para desarrollar estas potencialidades profesionales. Señala: <i>“el sistema no colabora para que el profesor vaya en esa línea (...) si te pagaran o te financiaran los congresos, las publicaciones, eso sería valorarlo (...) el desarrollo profesional es a pulmón (...) el sistema todo lo contrario, se encarga de achatar a la gente”</i> . Finalmente, concluye que <i>“el sistema educativo público premia antigüedad, asiduidad y buen vínculo con la autoridad. Eso no te hace crecer”</i> (PA18:20. Anexo N° 1)
PA52	Concluye que el sistema educativo valora esta actividad con el desinterés general con que valora toda actividad de desarrollo profesional (PA52:13-14. Anexo N° 1)
PA38	Buscándole una explicación al desinterés general por modalidades del estilo, el profesor plantea: <i>“En parte por la vorágine de las instituciones educativas que pretenden: profesores en el aula y estudiantes en el aula. Y una vez que se tengan esos dos elementos, hay un proceso de enseñanza aprendizaje, una relación causal. Y este tipo de experiencias implica tiempo, apartarse un poco de los programas curriculares, implica instancias de comunicación entre los docentes”</i> (PA38:12. Anexo N° 1)
PA9	<i>“el hecho de que un docente pase de grado simplemente por antigüedad, no está valorando estos momentos de producción (...) me parece que la evaluación docente podría pasar por otros lados (...) por la parte de producción, por investigación acerca de su práctica, investigación acerca de su disciplina en particular y eso implicaría toda una reconfiguración, un sentarse a pensar cómo crear espacios formales que puedan incluir esas cosas, porque creo que esto parte de una iniciativa muy personal y particular de algunos docentes que quieren hacerlo pero no están dadas las condiciones para que esto sea algo institucional/estatal”</i> (PA9:12. Anexo N° 1)
PA2	La profesora cree que el sistema educativo no lo valora la actividad pero porque no tiene valoración ninguna de las actividades de desarrollo profesional docente en general. (PA2:16. Anexo N° 1)

Tabla Nº 15 Testimonios que evidencia que los profesores no suelen valorarse como investigadores o capaces de indagar las prácticas de enseñanza

Profesor Autor	Testimonio
PA35	La profesora autora considera que los profesores no se valoran como posibles investigadores de su práctica. Al respecto, mucho tiene que ver lo económico, el multiempleo y las características de la formación docente en el país. Entonces, recurre a otros profesionales para que les digan qué hacer en el aula (PA35:4. Anexo Nº 1)
PA18	El profesor autor considera que el docente tiene un saber sobre educación y su profesión que no lo sabe defender, entre otras cosas, porque nunca se lo enseñaron (PA18. Anexo Nº 1)
PA35	La profesora autora relata que falta además que los docentes autores se animen a exponer en Congresos y actividades académicas. Al respecto, nos indica que su experiencia personal es que cuando ha mostrado su trabajo y particularmente su propuesta (de buscar herramientas de análisis en el psicoanálisis para analizar las prácticas de enseñanza) las repercusiones han sido positivas (PA35:20. Anexo Nº 1)
PA38	<i>“...puede haber resistencia entre los docentes, que se pueden sentir observados y evaluados”</i> (PA38:12. Anexo Nº 1)
PA26	<i>“...nos cuesta mucho ponernos en el lugar de autores o en algún lugar que puedas investigar y generar discurso de tu práctica. Es como un lugar que la formación docente uruguaya no acentúa tanto y es algo en lo que en realidad habría que hacer más fuerza”</i> (PA26:6. Anexo Nº 1) Más adelante agrega: <i>“la docencia a veces se vive como una cosa muy solitaria y a veces las instancias que hay de coordinación institucional, no son ámbitos que permitan de una manera más horizontal el acercamiento con el otro. Hay una sensación de que te sentís expuesto, mirado, si muestras una debilidad o si mostraste algo que no funcionó. No estamos muy acostumbrados, no nos gusta, no somos muy receptivos, hay una mirada de recelo a la opinión del otro”</i> (PA26:11. Anexo Nº 1)
PA26	<i>“...hay unos primeros rechazos en algunos lugares a ser autor (...) en el fondo hay mucho miedo de mostrar lo que no te sale bien, de mostrar tu debilidad, que es a lo primero que te tienes que enfrentar cuando reflexionas, porque lo que te moviliza no es en lo que te va bien (...) y animarte a compartir eso, no es una práctica a la que estemos habituados”</i> (PA26:15. Anexo Nº 1)
	<i>“... el hecho de que nosotros los docentes necesitamos un tiempo para pensar nuestras</i>

PA41	<i>prácticas no se termina de entender. Y creo que nosotros los docentes no terminamos de entenderlo tampoco (...) además lo tendríamos que hacer y si lo tengo que hacer después tengo que cambiar cosas al respecto de lo que pensé. Ahí salgo de mi zona de confort”</i> (PA41:14. Anexo N° 1)
------	--

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos en las entrevistas

4.8 Argumentos a favor de la reflexión práctica como estrategia de Desarrollo Profesional Docente

Acerca de este punto, clave en la presente investigación, cabría destacar toda una primera línea de interpretación de los argumentos, por decirlo de alguna manera, a favor de la reflexión práctica como vía de profesionalización, guiada por el aserto de que le proporciona al docente seguridad en sí mismo, generando de esta forma, consecuencias positivas que se expresan en la práctica, dentro de lo que refiere al desempeño docente.

En la siguiente tabla observaremos diversas expresiones (extraídas en forma de paráfrasis o citas de las entrevistas caso a caso) que consolidan la idea que se expone en el párrafo anterior.

Tabla N° 16 La seguridad del docente en sí mismo y sus consecuencias para la práctica

Profesor Autor	Testimonio
PA18	<i>“Me hizo tener bastante seguridad a la hora de pararme delante de una clase. También, otra cosa es el tener confianza en plantearle a los chiquilines, plantearle a los estudiantes, las dudas con las que uno trabaja (...) en la medida que uno se reconoce puede entender y explicar qué es lo que hace y teniendo su seguridad, puede modificar sin andar inventando cualquier cosa”</i> Como que el afianzamiento identitario profesional le da la base para arriesgar y no temer a los cambios, por ejemplo los tecnológicos, pero a la vez no ser un “esnob” (PA18:8. Anexo N° 1)
PA18	<i>“De alguna manera te ayuda a encontrar tus pequeños principios en diálogo con los demás (...) se logra con esto, mejores producciones de los alumnos en la medida que uno genera que el espacio de aula sea un espacio confortable, amigable, entretenido, dinámico, donde de alguna manera ellos empiecen a conocer con claridad cuáles son los criterios con que uno trabaja”</i> (PA18:13. Anexo N° 1)
	<i>“...al sentirme yo más seguro también los puede hacer sentir a ellos más seguros (...)</i>

PA38	<i>para sentirme más seguro, necesito aferrarme a cosas que a mí me convencen y después esas cosas van cambiando, van moviéndose y otra vez entro en un clima de incertidumbre del cual salgo a partir justamente de estas experiencias de reflexión como las que hice en el artículo” (PA38:6. Anexo N° 1)</i>
PA26	<i>“te ayuda a reconfigurarte, no solo como una persona que entra y sale de la clase, sino como un profesional de la enseñanza porque tiene esa cosa de que te vuelves autor de tus relatos y tuviste un proceso de pensar, repensar, de poner en palabras, de encontrarte con tus espejos, como que te recoloca, te sitúa en otro lugar. No necesariamente de más seguridad, pero sentís que hay algo colectivo de personas y vos en tu clase entras solo, no entras en dupla, pero de alguna manera, al leer a otros hay una cuestión de sentirte acompañado, aunque estés solo. Y el acompañamiento mejora al profesional” Habla en términos de la importancia de “pararse con fuerza” y “renovar energías” (PA26:13. Anexo N° 1)</i>
PA29	<i>“No me da miedo nada de lo que yo haga por más que cambie rotundamente un programa o un encare de un tema porque sé que yo previamente lo pensé y sé cómo argumentarlo. Sé por qué hago eso (...) te fortalece sin duda. Eso es resultado de haberte habituado a reflexionar sobre tu práctica” (PA29:10. Anexo N° 1)</i>

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos en las entrevistas

Otro aspecto que se considera en esta intersección de percepciones es un cambio de perspectiva luego de acceder a trabajar en este tipo de modalidades. Un cambio de perspectiva que viene acompañado de ciertos afianzamientos y aceptaciones.

Sobre el particular, el PA55 nos explica cómo entre la reflexión de la práctica y el estudio de teóricos fue cambiando su visión de la importancia de la institución en el proceso del aula. Plantea: *“no te voy a decir que soy un paladín de las institucionalidades pero me hizo salir del abordaje de que las prácticas estrictamente tienen que ver con la episteme de la construcción de un discurso” (PA55:18. Anexo N° 1)* y suponemos que en ese sentido, reconfiguró sus análisis prácticos y sus propias acciones de aula, en la medida de que es un cambio de perspectiva significativo.

Por su parte, la PA44 a partir de ejercitarse en la reflexión práctica dice haber comenzado a intentar responder la trascendental pregunta: *“¿hay una didáctica de la Historia del Arte?”(PA44:10. Anexo N° 1)*, la cual ni siquiera se la había podido formular en otras instancias tanto de su formación de base como de su desarrollo profesional.

Más adelante, la PA44 nos explicita: *“yo me senté a pensar sobre lo que hago a partir de una cantidad de lecturas, claro, como también me senté a pensar sobre lo que hago y dije esto que hago no me gusta y empecé a leer” (PA44:11. Anexo N° 1)*, abriendo de esta manera toda una ruta de análisis en esa especie de simbiosis entre la reflexión práctica y el estudio de de teoría enunciativa.

No obstante, asociada esta idea al hilo argumentar que hemos planteado, la profesora no deja de evidenciar un cambio perspectiva en torno a cómo concebir la planificación de la enseñanza.

Asimismo, el PA38 nos planteó: *“sentí que a partir de eso (las experiencias de sistematizar procesos de reflexión) logré encontrar respuestas a varias preguntas que me estaba haciendo y me obligó a mí a repensar varias cosas desde otro lugar”* (PA38, p4. Anexo N° 1). De cierta forma, no señala en particular cuáles fueron esos cambios pero coloca la actividad como disparador de transformaciones.

Por otra parte, otra concepción importante acerca del enfoque de la enseñanza se ve planteada en la PA6 según lo que nos relata:

“Me ha generado como a nivel metodológico una manera de pensar la clase, como esto de que no todo es ese control que uno quería en un principio cuando arranqué en esto: control respecto a lo que sucedía, a lo que hablaba, al tema, a la ficha, al material” (PA6:9. Anexo N° 1)

Vezub, como ya hemos señalado en el capítulo 2, plantea que a través de la documentación reflexiva de la práctica, los docentes *“reconstruyen interpretativamente sus trayectorias profesionales y otorgan sentidos particulares a su práctica”* (2013: 8). Desde esa perspectiva, interactúa con lo planteado con los profesores-autores en los párrafos inmediatamente anteriores.

Avanzando en el desarrollo del apartado, cabría señalar como un tercer nodo argumental, la premisa de que la reflexión sobre la propia práctica ha generado en quien la desarrolla un entrenamiento en competencias profesionales, justamente relacionadas con la reflexión y la argumentación. Así, por ejemplo, el PA18 nos expresó la siguiente percepción: *“lo que siento es que me generó muchas herramientas para estar siempre partícipe, reflexivo de otros temas que pasan en el acontecer diario de la enseñanza”* (PA18:8. Anexo N° 1).

Acorde con esto, el planteo de la PA52 es:

“Empiezas a cuestionarte las clases que tenías armadas, empiezas a buscar otros autores, empiezas a reorganizar ciertas actividades de clase, empiezan a desaparecer los papelitos amarillos. En eso de año a año ver por qué no funcionó lo que no funcionó. Generas otro lugar también, de dónde te estás mirando cómo estás enseñando” (PA52:13. Anexo N° 1)

De igual modo, la misma autora, explica como cambios significativos desde que reflexiona sobre su propia práctica el:

“...cómo organizar los escritos, repensar las posibilidades de qué es lo que estás preguntando, de mirar los abordajes de la historia y poder coordinar. Bueno, esto que yo les estoy enseñando a los chiquilines, ¿qué es lo que requiere de ellos? Entonces, ¿qué abordaje de Historia estoy trayendo a la clase? Pensar cómo plantear las actividades. Es algo que se vuelve como constante, más allá de que no significa que no repita las actividades, yo vuelvo a hacer mucha cosa pero las repito desde otra perspectiva. Porque repensé para qué lo traigo” (PA52:13. Anexo N° 1)

Mientras que por su parte, la PA44 apunta que con la modalidad aprendió a, más o menos, sistemáticamente registrar situaciones de aula. Oportunamente, nos explicaba: *“una cosa que yo nunca hacía era registrarlo que hacía, uno hace tantas cosas y no registra: los comentarios de los alumnos, los trabajos que les devuelves y no te quedas con una copia” (PA44:7. Anexo N° 1).*

De acuerdo con los planteos que venimos realizando, el PA38 señala que:

“el tener que narrar, el tener que relatar, el tener que explicárselo a otro, obliga a uno a fundamentar mejor (...) recordar también obliga a uno a repensar en función del futuro de lo que uno puede proyectarse para mejorar la práctica” (PA38:8. Anexo N° 1)

El entrenamiento que indica haber adquirido este docente autor estaría vinculado entonces a la fundamentación.

Por su parte, el adicional que señala la PA29 es que le aportó el: *“imponerme honestidad intelectual, imponerme el orden y la sistematización del análisis de lo que hago y eso trae como resultado el cambio” (PA29:10. Anexo N° 1)*

Estas ideas de entrenamiento en competencias y significaciones profesionales, trianguladas con el capítulo marco teórico, nos hacen volver sobre Silva (2013) cuando presenta como ideas claves de la modalidad: el provocar la actitud de volver sobre sí y sobre la práctica como rutina profesional y el generar climas de cooperación entre colegas para la mutua retroalimentación profesional (Capítulo 2: 16). También por su parte, recuperamos de Cochram-Smith y Lytle (2002) aquello de que los dispositivos de análisis de las prácticas hacen a los docentes más exigentes a la hora de analizar premisas asociadas a imposiciones respecto a cómo deben desarrollar su gestión de aula (Capítulo 2: 14).

Con respecto a que la reflexión de la práctica de la enseñanza por parte del agente que la realiza, promueve ajustes y cambios en la gestión de aula, argumentándose así su validez como estrategia de desarrollo profesional, podríamos iniciar apuntando el caso de la PA35 que consultada al respecto nos explica cómo fue reflexionando y analizando experiencias en situaciones de exámenes de estudiantes que vienen a tomar la prueba siendo nuevos en el liceo o que fueron alumnos de docentes que ya no trabajan en la institución, y fue ajustando y proponiendo criterios de actuación del tribunal y asesorando a este tipo de estudiantes en función de lo que habitualmente se espera de ellos en estas instancias, aunque ella particularmente discrepe con la existencia de estereotipos en la enseñanza, pero tuvo que ir flexibilizando su propio contexto ideológico en función de lo que el análisis de las prácticas le evidenciaba (PA35:19. Anexo N° 1).

A su vez, la PA47 nos relata anécdotas acerca de cómo algunos de los problemas prácticos de los docentes se resuelven compartiendo narraciones de experiencias de trabajo en las que se debieron enfrentar a coyunturas similares (PA47:23. Anexo N° 1). Además, considera que la reflexión la ha llevado a no planificar la misma clase de un año a otro e inclusive la misma clase igual para todos los “segundos” (grado que nos indica a modo de ejemplo por ser en el que viene trabajando en los últimos años) porque siempre puede haber algún grupo que requiera otra atención. Concluye ejemplificando: “yo te puedo asegurar que si al A no le armaba la clase para ellos y le daba las del E, me caminaba por arriba” (PA47:23. Anexo N° 1). Finalmente, la PA47 aporta la idea de que puede servir para ir año a año mejorando lo que hoy conocemos, según la reglamentación vigente, como adecuaciones curriculares.

En cuanto a la PA32, su síntesis sobre el punto fue:

“Son procesos que no se ven pero mejoras la práctica sí, y te das cuenta que la mejoras cuando logras un clima que consideras adecuado para la clase, que los chiquilines se enganchen, que estén trabajando, que te hagan preguntas que te descloquen, que sientan el placer de traerte un trabajo que está bien hecho” (PA32:14. Anexo N° 1)

Por su parte, el PA18 nos narra cómo al concientizarse a través de la reflexión de que entre sus intereses estaba el afianzar el vínculo con los estudiantes, ha cambiado las dinámicas de sus primeras clases de cada curso, donde hace una apertura, una presentación, desde lo profesional e identitario (PA18:18. Anexo N° 1).

Luego, valora la dinámica planteando:

“yo sé donde tengo bien guardado los fines últimos con los que quiero enseñar, entonces me puedo permitir no estar como obsesionado por la planificación o por el escrito sino por cómo fluya eso, entonces me puedo animar a cosas nuevas (...) esto tiene que ver mucho con la reflexión práctica.”

(PA18:18. Anexo N° 1)

A propósito, la PA52 señala (siempre considerando que a los docentes se les preguntó al respecto del vínculo que encontraban con la modalidad y sus efectos en la práctica):

“Lo que he ido cambiando es el proyecto de curso. Yo siempre he tenido mi planificación pero ahora está fuertemente argumentada en todo lo que tiene que ver con el desarrollo del curso, el poder organizar cada una de las unidades que propongo y del tipo de actividades que propongo. Eso, lo voy ajustando año a año pero fue parte de lo que cambié concretamente de las prácticas de enseñanza” (PA52:13. Anexo N° 1)

Asimismo, el PA38 comenta cómo tras el objetivo de que sus estudiantes de secundaria a cargo lean y entiendan textos de historiadores, ha ido analizando sus prácticas y construyendo experiencia para llegar a propuestas de clase cada vez más eficaces. En un proceso de acción, evaluación reflexión, nuevas búsquedas de información y construcción de materiales (PA38:10. Anexo N° 1).

Por su parte, la PA26 reflexionó en torno al tema de la historia reciente y ha reconsiderado el lugar que debe ocupar en sus programas la temática *“memorias en disputas”*. Del mismo modo, la PA2 desarrolló en el artículo contenidos que tenían que ver con la imposibilidad de ser objetivos en Historia y de ahí en más, pudo traer a su aula ese tema coordinando debates al respecto con mayor solvencia.

La percepción de la PA6, la podemos destacar cuando nos plantea:

“Mi reflexión afecta la selección de contenidos y el enfoque también. No trabajo más la historia política, no trabajo más la historia... Mis cursos son básicamente una historia cultural (...) He modificado también la raíz de que uno va leyendo cosas a lo largo de los años pero creo que tiene una raíz en la metodología de la investigación práctica” (PA6:10. Anexo N° 1)

También, refuerza la idea y hace recurrente el aspecto, la PA41 cuando nos relata cómo al inicio de su carrera transmitía a sus estudiantes grandes cantidades de informaciones y detalles y cómo a partir del artículo ha ido reflexionando en torno a lo poco que le servía eso a los estudiantes y que quizás lo hacía porque en ese momento se sentía segura y fuerte desarrollando las temáticas a ese nivel. Hoy por hoy, reconoce que no es lo correcto y que ha cambiado al respecto. Después, ella explica que trabajando en su artículo se fue dando cuenta de lo potente que era la mitología para trabajar Historia Antigua en primer año. Era una temática que antes le generaba dudas por ser algo que no lo consideraba realmente como tema histórico pero que sin embargo le gusta mucho, le apasiona y pudo incidir con esa pasión al estudio a alumnos de diversas generaciones. (PA41:12-13. Anexo N° 1)

La PA29 indica que la experiencia de documentar su reflexión y la reflexión práctica en general tuvo como consecuencia el cambiar. *“Cambiar de estrategias, cambiar contenidos incluso dentro de lo que pensabas hacer, realizar selecciones diferentes”* (PA29:9. Anexo N° 1). También, la PA29 considera que si realmente tu vocación es la enseñanza *“...estar siempre intentando analizar tu práctica y reflexionar sobre los errores genera un desafío y renueva las ganas”* (PA29:11. Anexo N° 1). Acompaña esa idea con la narración de su experiencia de enseñanza del concepto de capitalismo en segundo año de liceo. Reconoce que le cuesta mucho lograr que aprendan lo que quiere transmitir y que el fracaso lo comprueba con colegas que reciben a los mismos estudiantes en tercero y cuarto. Pero la reflexión sobre el punto la ha llevado a probar nuevas estrategias y la motiva para no frustrarse. En efecto, plantea:

“si yo me quedara sólo con la disconformidad me frustró y como no tengo ganas porque me gusta lo que hago: lo piensas, lo reformulas y vas cambiando. Te criticas y creo que en este tipo de casos la disconformidad es buena”

Finalmente, la PA58 nos aporta que, sobretodo a partir de la construcción del segundo de sus artículos: *“cada vez ha prestado mucha más atención en lo que significa para el otro la palabra que utilizo porque sé que no tiene el mismo significado que para mí”* (PA58:12. Anexo N° 1).

En suma, los docentes autores evidencian a través de sus percepciones la idea de que la estrategia es válida como modalidad para el desarrollo profesional docente en la medida que pueden poner en palabras aprendizajes que les generaron transformaciones. No obstante, podemos observar entre lo que se recupera distintos niveles de transformación de las acciones. Asimismo, hay casos en que espontáneamente se enfocan las repercusiones que tuvo la experiencia de realizar el artículo o los artículos (que podríamos llamar reflexión práctica documentada) mientras tanto, en otros casos,

enfatan en la modalidad versionada según las necesidades de la práctica cotidiana. Es decir, más allá de la reflexión implicada en la elaboración de algunos de los artículos.

Cabe retomar, como principio teórico que transcurre en paralelo a todo lo descrito, el planteo de Cabo (2006) que sostiene que ordenar la práctica mediante dispositivos narrativos que la sistematizan y analizan permite establecer pautas de acción en un futuro inmediato que promueven el cambio en la enseñanza (Capítulo 2: 17). Las evidencias enlistadas en este transcurso del apartado, estarían reforzando el aserto de la investigadora argentina.

Otros argumentos, en torno a la reflexión práctica como estrategia para el desarrollo profesional docente, pero de menor recurrencia fueron:

- Que la modalidad colabora con el desarrollo de la autonomía del docente.
- Que fue una acción motivadora para emprender nuevos desafíos profesionales.
- Que fue una acción motivadora para continuar en el mundo académico con otras actividades relativas a la escritura.
- Que fue una modalidad que le sirvió para replicar en cursos a cargo sobre Didáctica de la Historia.
- Que a la docente-autora le sirvió para encontrarle efectivamente sentido a la práctica de la enseñanza.

4.9 Breve descripción en torno a los temas abordados en los artículos

En relación con los temas abordados en los artículos por los docentes autores con los que hemos trabajado, hemos decidido establecer las siguientes subcategorías para clasificar las elaboraciones:

- Narración de situaciones de aula y su contexto
- Epistemología de la Historia
- Transversalidades de la enseñanza
- Identidad profesional

En primer lugar, los trabajos relativos a la reflexión práctica de prácticas de aula concreta en su contexto son siete. En resumidas cuentas: i) la narración y reflexión de una experiencia basada en un proyecto de enseñar Historia utilizando el Cine y la bibliografía historiográfica como insumos principales; ii) la descripción y teorización en torno a una red de problemas prácticos implicados en la enseñanza de la Historia en un aula bilingüe Español-LSU; iii) la desorganización institucional en una Escuela Técnica (Consejo de Educación Técnico profesional) y sus repercusiones en el aula de Historia; iv) la salida didáctica al museo como estrategia para una mejor enseñanza de la Historia del Arte; v) estrategias de Historia virtual y contrafactual eficaces para desarrollar las capacidades de estudio y argumentación en los estudiantes; vi) las problemáticas y las estrategias para resolver la enseñanza en el área ciencias sociales en un contexto de educación no formal; vii) enseñar Historia a estudiantes de once años en un Instituto autorizado pero no habilitado (en el contexto de una innovación curricular) de enseñanza primaria en Montevideo.

En segundo lugar, los trabajos relativos a la Epistemología (y en parte Filosofía) de la Historia son cuatro. A saber: i) la complejidad en la enseñanza y en la escritura historiográfica de la llamada historia reciente; ii) la problemática de recuperar la voz de las clases subalternizadas en aula de Historia; iii) el debate acerca de la enseñanza de la historia reciente; iv) un ejemplo de intento de enseñanza de historia nacional sin una mirada patria u oficial.

En tercer lugar, los trabajos relativos a la transversalidad de la enseñanza son igualmente cuatro. Tratan sobre: i) la complejidad e incertidumbre de la enseñanza por la diversidad de estudiantes que encontramos en un aula; ii) reflexiones en torno a la evaluación del docente al estudiante; iii) los prejuicios docentes en torno a los saberes previos de los estudiantes; iv) planificar la incertidumbre, considerar la incertidumbre como norma en los procesos de planificación de la enseñanza.

En cuarto lugar, los trabajos relativos a la identidad profesional son dos. Por un lado, se abordan los procesos de conformación de la identidad y autonomía del docente en oposición a la llamada política disciplinar e institucional. Por el otro, un caso de evolución del proyecto de un docente en función de reflexionar entre lo dicho y lo hecho.

Asimismo, para tratar este apartado, hemos generado dos categorías emergentes con el fin de divulgar con mayor claridad un aspecto fundamental. En efecto, llamaremos teorías enunciativas de prácticos a aquellos ensayos que proponen reflexiones, teorías y reinterpretación de autores respecto de temáticas relacionadas ya sea con la Epistemología, Filosofía o Didáctica de la asignatura Historia pero donde no aparece explícitamente el aula. Esto es, donde no hay citas de situaciones de aulas que actúen como insumo disparador del análisis. Por otra parte, llamaremos teorías prácticas documentadas a los trabajos que por el contrario, parten de situaciones de aula para establecer un

análisis vinculado a un tema específico pero con coordenadas que ramifican también en otro tipo de reflexiones.

En la siguiente tabla, utilizaremos la sigla TEP para la primera categorización, mientras que la sigla TPD será la apropiada para la segunda.

Tabla Nº 17 Sobre las características de los artículos

Publicación	Docente autor	Categoría	Año de publicación	Grado actual del docente
En el pantano	PA55	TPD	2006	6
Crear en lo que...	PA55	TPD	2009	6
Del deber ser al...	PA35	TEP	2009	5
Depende del ojo...	PA52	TPD	2006	7
Espacios que...	PA52	TEP	2009	7
Nosotros no...	PA52	TPD	2014	7
La libertad y...	PA47	TPD	2005	4
El aula de...	PA32	TEP	2012	7
Mi clase en el...	PA44	TPD	2014	7
El porqué del...	PA38	TPD	2005	6
Noticias de ayer...	PA18	TPD	2010	3
Una mirada...	PA26	TEP	2009	-
La profesora...	PA26	TPD	2014	-
Un lugar para...	PA9	TEP	2012	-

Componiendo...	PA2	TEP	2009	2
Construir al otro...	PA6	TEP	2012	1
De plantas y...	PA41	TPD	2005	4
Enseñar historia...	PA58	TPD	2009	6
Lo más divertido...	PA58	TPD	2014	6
Planificar la....	PA29	TPD	2005	7

Por consiguiente podemos observar:

- Que trece artículos sobre veinte corresponden a la categoría teorías prácticas documentadas, mientras que, los siete restantes pertenecen a la categoría teorías enunciativas de prácticos.

Los grados no tienen una incidencia que explique la clasificación pero sí el año en que fue publicada la investigación. Esto es, de 2005 se tomaron tres artículos para analizar y los tres resultaron teorías prácticas documentadas. Con los dos que se tomaron del libro publicado en 2006 ocurre lo mismo. En el libro de artículos compilados publicado en 2009 aparecen dos trabajos que los asociamos con teorías prácticas documentadas pero cuatro trabajos que los clasificamos como teorías enunciativas de prácticos. La publicación integrada a un libro del año 2010 fue considerada teorías prácticas documentadas pero en 2012 los dos artículos vinculados con nuestra muestra se valoraron como teorías enunciativas de prácticos. En 2014, el libro publicado vuelve a ser de teorías prácticas documentadas porque los cuatro artículos evaluados se asociaron a esa categoría.

En suma, podríamos señalar que los grupos que trabajaron en esta modalidad comenzaron realizando sus reflexiones a través de experiencias prácticas concretas pero avanzando los años modificaron en buena medida ese aspecto, incluyendo temáticas que se teorizan desde la experiencia general del docente y no desde una práctica puntual. No obstante, cada libro tiene un perfil en ese sentido. Por eso, en 2014, se compilaron artículos donde el aula vuelve a aparecer, por así decirlo. Esto es, no es una cuestión de evolución cronológica sino que parece ser de decisión metodológica.

4.10 Breve descripción en torno a los problemas prácticos o emergentes que motivaron la reflexión-teorización práctica

Para empezar, señalaremos que por cuestiones operativas utilizaremos la expresión problemas prácticos en todas las circunstancias del apartado, lo que no quiere decir que todos los artículos analizados se hayan generado desde un problema práctico. En ese sentido, en el título incluimos también la palabra emergente pero creemos que en algún caso, la idea de tema o de temática también sería pertinente.

Además, es ajustado señalar que los problemas prácticos abordados con mayor recurrencia en los ensayos de los docentes-autores son aquellos vinculados a las subcategorías emergentes: estrategias de enseñanza y encuentro docente estudiantes. Al respecto, llamamos problemas prácticos del encuentro docente estudiantes aquellos que tienen que ver, por ejemplo, con crisis de expectativas.

En este sentido, entre las problemáticas del encuentro docente-estudiantes, que provocaron el desarrollo de reflexión práctica en autores de la muestra, seleccionamos a modo de ejemplo las tres siguientes:

- ¿Cómo superar la contradicción que le surgió a la docente entre: sus propósitos de enseñanza y ciertos límites que la enseñanza en un aula bilingüe de sordos le estaba (en determinado momento y coyuntura) imponiendo?
- Diferencias entre el profesor y sus estudiantes respecto a cómo estudiar Historia y qué procedimientos aplicar. El primero pretendía la aplicación prácticamente constante del razonamiento y la argumentación mientras que los segundos no estaban habituados a esa forma de trabajo en la asignatura.
- ¿Cómo resolver la complejidad que significa la enseñanza de la Historia del Arte ante los escasos conocimientos previos con los que cuentan los estudiantes sobre los contenidos y la naturaleza de la disciplina (a diferencia de otras ramas de la ciencia histórica que tienen mucha resonancia pública)?

Por otra parte, entre los problemas prácticos vinculados a estrategias de enseñanza que generaron reflexión práctica en docente autores, enlistamos a modo de ejemplo los siguientes tres

- ¿Cómo el docente puede aprovechar al máximo el entorno y sus potencialidades en una salida didáctica (el caso que se plantea es la visita al museo)?
- ¿Cómo enseñar en el aula historias de las clases socialmente oprimidas cuando la historiografía no tiene herramientas para recuperar las voces y las trayectorias de vida de estos sectores?
- ¿Cómo enseñar Historia a estudiantes de sexto año de educación primaria cuando la formación del docente de Historia está vinculada a la enseñanza secundaria?

Asimismo, otro tipo de problemas prácticos enfocados y analizados por los docentes autores (pero de menor recurrencia) se han relacionado con: la autonomía docente, la evaluación de la enseñanza, la identidad profesional y el vínculo con las instituciones.

4.11 Principales contenidos de las hipótesis, reflexiones y teorías prácticas publicadas por los docentes autores

Para el análisis de este punto, se tomó el texto original de los artículos implicados, apartando, por un lado, citas de autores (directas e indirectas), descripciones y explicaciones (de esas descripciones o de la reinterpretación de autores) y por el otro, los fragmentos textuales en que el docente autor asumía la explicitación de sus ideas centrales. Para graficar un poco más el punto, presentamos la siguiente tabla en la que se plantea el porcentaje de enunciados que la publicación, según nuestro criterio, contiene en la subcategoría descripciones y explicaciones y el porcentaje de enunciados que se contienen respecto de la subcategoría hipótesis, reflexiones y teorías prácticas.

Tabla Nº 18 Contenido de los artículos

Profesor autor y artículo	Descripciones y explicaciones (%)	Hipótesis, teorías prácticas y reflexiones (%)	Año de publicación	Grado en el escalafón de CES	Categoría emergente de apartado anterior
PA55, ART 1	84	16	2006	6	TPD
PA55, ART 2	83	17	2009	6	TPD

PA35	74	26	2009	5	TEP
PA52 ART 1	81	19	2006	7	TPD
PA52 ART 2	80	20	2009	7	TEP
PA52 ART 3	81	19	2014	7	TPD
PA47	87	13	2005	4	TPD
PA32	75	25	2012	7	TEP
PA44	83	17	2014	7	TPD
PA38	90	10	2005	6	TPD
PA18	86	14	2010	3	TPD
PA26 ART 1	79	21	2009	-	TEP
PA26 ART 2	84	16	2014	-	TPD
PA9	83	17	2012	-	TEP
PA2	87	13	2009	2	TEP
PA6	75	15	2012	1	TEP
PA41	82	18	2005	4	TPD
PA58 ART 1	78	22	2009	6	TPD
PA58 ART 2	89	11	2014	6	TPD
PA29	79	21	2005	7	TPD

Como datos estadísticos mínimos se podría señalar que:

- la media general de “descripción” es 82, ergo la media general de “reflexión” 18
- la media en año 2005 de “descripción” es 84.5 y “reflexión” 15.5
- la media en año 2006 de “descripción” es 82.5 y “reflexión” 17.5
- la media en año 2009 de “descripción” es 80.2 y “reflexión” 19.8
- las medias en año 2010 equivalen al caso del PA18 que es el único valorado sobre ese libro

- la media en año 2012 de “descripción” es 77.7 y “reflexión” 22.3
- la media del año 2014 de “descripción” es 84.3 y “reflexión” 15.7
- la media de “descripción” de profesores grado 7 es 79.8 y “reflexión” 20.2
- la media de “descripción” de profesores grado 6 es 84.8 y “reflexión” 15.2
- en grado 5 equivale al caso de la PA35 que es el único.
- la media de “descripción” de profesores grado 4 es 84.5 y “reflexión” 15.5
- en grado 3 equivale al caso del PA18, en grado 2 al caso de la PA2 y en grado 1 al caso de la PA6
- la media de “descripción” en la categoría Teorías Enunciativas de Prácticos es 79 y en “reflexión” es 21.
- la media de “descripción en la categoría Teorías Prácticas Documentadas es 83.7 y en “reflexión” es 16.3

Respecto a estos dos últimos ítems, que la segunda categoría tenga mayor porcentaje en descripciones y explicaciones, resulta muy coherente porque la teoría práctica que subyace de una realidad de aula concreta, hemos observado, suele necesitar de mayor descripción del panorama en que se encuadra el problema o emergente práctico.

En lo que significan las propuestas teóricas en sí, se ha construido las siguientes codificaciones para organizarlas: a) características y argumentos acerca de la reflexión práctica, b) epistemología y filosofía de la Historia, c) proyecto docente, d) teorías prácticas sobre la enseñanza, e) pedagogía y política educativa, f) reconocimiento de errores o aciertos en el desarrollo de la enseñanza, g) proposición de conceptos, h) reflexiones acerca de la profesión docente. No obstante, las subcategorías que aparecen más referenciadas son, claramente, las teorías prácticas de la enseñanza (a las cuales les corresponden más de ciento cincuenta fragmentos extraídos de los análisis documentales) y características y argumentos acerca de la reflexión práctica (a las cuales le corresponde casi treinta fragmentos extraídos de los análisis documentales).

El hecho de que la mayoría de las hipótesis, reflexiones y teorías prácticas del colectivo aparezcan orientadas hacia la enseñanza y el desempeño docente en la enseñanza, es esperable porque los docentes-autores trabajan en una modalidad de desarrollo profesional que se centra en lo que es la Didáctica de su disciplina. Que en un segundo lugar se ubiquen las referencias a la reflexión sobre la propia práctica como estrategia de elaboración de constructos teóricos válidos, responde a que un número no despreciable de autores, en sus trabajos haya decidido dedicar algún apartado a

manifestar una especie de defensoría de la actividad que a continuación realizaba. Esto es, una especie de marco teórico sobre la relevancia del análisis de las prácticas por parte del propio practicante.

Dentro de las reflexiones y teorías prácticas de la enseñanza hemos realizado una selección de ellas para brevemente desarrollar, utilizando como criterio: el nivel de sofisticación que consideramos que éstas alcanzan, la originalidad (aunque siempre la reinterpretación de autores, intencionadamente acompaña los artículos), el nivel de cercanía con la práctica. Es una selección arbitraria pero se puede seguir el recorrido de la misma a través de los análisis documentales y los informes del *software* Atlas Ti en los anexos complementarios (Anexo N° 3).

En el caso de la PA52, recuperaremos la idea de que buena parte de las dificultades que tienen los estudiantes para exponer organizadamente de forma oral y de producir texto creativo en base a reescrituras es porque en general ese tipo de actividades se solicitan poco durante la secundaria, no se les requiere y por lo tanto no se les permite adquirir entrenamiento en ese sentido.

Asimismo, en otro artículo, la docente autora, plantea que su experiencia de trabajar en clase con textos teoría de Historia le ha dejado la conclusión de acompañar a estos con un relato complementario que ejemplifique ciertas abstracciones para facilitar la comprensión al estudiante.

Mientras que, en el tercer artículo de la PA52, significamos algunos apuntes en torno a lo que le representó el trabajo, durante varios años, en un aula bilingüe de estudiantes sordos. Nos referimos a:

- la percepción de que los textos en una clase de sordos están repletos de palabras desconocidas, por eso hay que tomarse el tiempo para la lectura, para cada aclaración y entender sus gestos.
- Al estudiante sordo no le podemos pedir ante la ausencia injustificada a clase que suplante ésta con el estudio de materiales porque no los puede incorporar.
- Casi nunca se puede llegar a problematizar lo que un historiador dice, comparar textos, debatir, en definitiva, es difícil de alcanzar la idea promedio de una clase de Historia.
- Al implicar cada actividad mayor tiempo, en un grupo de sordos hay que jerarquizar aún más los contenidos.
- Se podría pensar que la imagen favorece a reforzar conceptos en estudiantes sordos, pero muchas veces, al igual que en un aula de oyente complejiza el análisis.

Por otra parte, de la PA47 recuperamos su comprobación en la práctica de que una aclaración constante y exhaustiva del léxico que se utiliza en cada clase es una rutina fundamental dada las características de los estudiantes que tuvo en el contexto que analizó su propia práctica, que en buena medida, consideramos desde nuestro punto de vista, adquiere potencial generalizable, tanto por la naturaleza de la asignatura como por la realidad educativa coetánea.

En el caso de la PA44 tomamos como ejemplo su hipótesis de que quizás a través de las salidas didácticas los alumnos descubran que aprender es algo que puede suceder en todas partes si es que se está predispuesto a ello. Asimismo, nos resulta interesante su convicción de que cada conocimiento posee características que determinan las estrategias de enseñanza. Entendemos que este aspecto argumenta la existencia de Didácticas específicas sin necesariamente entrar en contradicción con teorías generales de la enseñanza.

De igual forma, el último punto que traemos a colación en la PA44 es también sobre su tema central, la salida didáctica, particularmente su propuesta de que el docente debe concurrir a la salida didáctica con la apertura suficiente y los sentidos alertas, para aprovechar el entorno y sus circunstancias inesperadas, porque el entorno enriquece la actividad si la proyección del enseñante es creativa y flexible.

Continuando con los ejemplos de reflexiones prácticas sobre la enseñanza, el PA38 aporta que la Historia virtual y contrafactual, aunque muy criticadas desde la Academia, son un buen ejercicio para desarrollar habilidades en el aula de enseñanza de la Historia. Por su parte, la PA26 sale al cruce de varias interpretaciones de la traspolación didáctica, asegurando que la Historia enseñada dista mucho de ser una versión destilada de la historiografía y que es prácticamente imposible evitar ese fenómeno de aula por las construcciones de sentido tan dinámicas que aparecen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

También la PA26, en el segundo artículo que le analizamos, reflexiona en torno a que el nosotros híper integrador del discurso de la Historia, y por tanto, de los profesores de Historia no siempre integra a los estudiantes que se encuentran en la población más vulnerable. Ese aspecto se notaría en el aula generando contradicciones. El “nosotros” de las poblaciones más vulnerables puede existir como tal pero es ajeno al “nosotros” de la clase de Historia que tiene una identificación social bien distinta. Pero todo esto, según la docente autora (y su compañera en la co-autoría, que no integró la muestra) generaría un discurso por parte del profesorado de Historia que es una especie de violencia simbólica. Desde nuestra perspectiva, y considerando la subjetividad propia de una investigación cualitativa, es ésta una reflexión contundente y muy significativa que apunta a una circunstancia

específica de la intersección entre la epistemología de las ciencias sociales y las acciones y teorías de enseñanza.

Al respecto, la PA26 concluye preguntándose ¿cómo se cuentan historias de marginalidad y pobreza a estudiantes que en la actualidad, no viven en condiciones tan distintas? (recordamos que su temática se contextualiza en un espacio de educación no formal en uno de los barrios más pobres de la ciudad). La docente autora piensa que trabajar en la enseñanza en contextos sociales desfavorecidos es un encuentro de mundos, de cosmovisiones: entre la cultura universal que pretende proporcionar el docente a través de su clase de Historia y mundos adolescentes de experimentación, búsqueda y pobreza.

Por su parte, la PA9 que también aborda el macro-tema de la subalternidad, plantea la hipótesis de que quizás los docentes puedan plantearse mejor la situación del subalterno del pasado que los propios historiadores porque saben lo que es la subalternidad respecto de la investigación histórica y la educativa. A nuestro entender, son subalternidades bien distintas y pueden resultar inconmensurables, pero la idea no deja de resultarnos original y como punto pertinente a recuperar. Sin embargo, la PA9, a la vez plantea que el docente puede entender mejor la subalternidad pero tiene menos herramientas para combatirla, justamente a causa de la misma circunstancia: su rol social. Aunque sí, sería pertinente y lo correcto explicitar antes sus estudiantes esta situación, esta complejidad, la de otredades subalternizadas de las cuales es prácticamente muy difícil construir un discurso que se legitime mediante la rigurosidad.

Refiriéndose a otra temática, la PA6, partiendo de la base que la evaluación docente al estudiante provoca sumisión del segundo sobre el primero, interpreta que los problemas de adhesión al sistema educativo de muchos estudiantes, tienen entre uno de sus orígenes, una resistencia a esas circunstancias de sumisión, en el contexto de estudiantes que ya sufren otras opresiones y vulnerabilidades. En esas circunstancias el sistema de poder de la educación estaría fracasando.

Por otra parte, y culminando con esta serie de ejemplos, destacamos en la PA58 su reflexión-duda acerca de las certezas que en ocasiones reclaman los estudiantes en torno a las historias que estudian: ¿se las debemos proporcionar a modo de salvedad didáctica conociendo el relativismo propio del campo de estudio? El punto estaría, según la autora, que el profesorado de Historia no es dueño de ninguna verdad histórica sino de una interpretación que le otorga sentido a los hechos. Desde nuestra perspectiva, consideramos que este puede ser un punto que igualmente atañe a otras disciplinas del campo científico y no científico.

Otro aporte que maneja la PA58 es su hipótesis-interpretación de que los estudiantes (siempre a

partir de los grupos en los que ella ha trabajado) más jóvenes se interesan por temáticas violentas sin que esta violencia les afecte demasiado porque sienten que visitan el pasado tal cual si fueran turistas y porque la *mass media*, los encuadra en temáticas de gran contenido de violencia. Por su parte, la PA29, reflexiona en torno a los adolescentes y el conocimiento, pero en relación a la dualidad cambios-permanencias. Ella entiende que al adolescente le es más fácil entender los cambios en lo histórico que las permanencias justamente porque su etapa de la vida es la del cambio y tienen poco trayecto personal como para comprender en plenitud las permanencias. Esa es su hipótesis más fuerte, que la une con ideas asociadas a la impermeabilidad de los conocimientos previos, utilizando la metáfora de la propiedad privada.

En lo concerniente a la otra subcategoría que encontramos como dimensionada, señalaremos tres ejemplos. Esto es, tres argumentos en los que se vuelve a referir a la impronta e importancia de la reflexión práctica como estrategia de crecimiento profesional. Por ejemplo:

- La PA35 plantea que escribir es inscribirse. Que escribir materializa el deseo del sujeto, desarrolla su sentir, entender y reflexionar. Cuando el individuo puede expresar ideas que le surgen significa que puede hacer visible sus deseos y pensamientos y eso lo favorece en todo sentido.
- Del mismo grupo (la PA35 y dos docentes autoras más que escribieron con ella pero no formaron parte de la muestra de este estudio) aparecen referencias que profundizan en la idea del profesor como autor. Pensarse autor sería ser un creador que no es determinado totalmente por la rutina de lo instituido. Es no dejar todo lo deseado de lado y terminar protagonizando una práctica ajena a quienes somos. Ser autor sería la forma de buscar la identidad de la profesión.
- En otra línea de análisis, la PA26 argumenta que las acciones docentes nunca coinciden totalmente con nuestras anticipaciones, por eso la profesionalización docente debería implicar el autoanálisis de las prácticas.

Cabe señalar, que el desarrollo de los apartados 4.9, 4.10 y 4.11 (así como el próximo apartado 4.12) se puede cotejar en el Anexo Nro. 2 (anexos complementarios) Análisis documentales. Allí se podrá encontrar, para el caso de cada docente-autor, un subtítulo donde se sintetiza el tema que se aborda (pertinente con el apartado 4.9), un subtítulo referido a los problemas prácticos que desencadenaron cada artículo (pertinente con el apartado 4.10), otro en el que se agrupan los contenidos de las hipótesis, reflexiones y teorías prácticas desarrolladas (pertinente con el apartado 4.11) y también un subtítulo asociado con los autores citados en cada publicación y el contenido de tales citas. De igual forma, en el Anexo dedicado a los informes de Atlas Ti se podrá valorar las selecciones y clasificaciones que se fueron haciendo en ese sentido mediante el proceso de codificación. Por

cuestiones pragmáticas de lo que significa la redacción, acudimos a esta instancia aclaratoria y no a la cita directa constante.

De igual forma, en los análisis documentales se podrá observar un subrayado que significa que ese dato extraído del documento analizado, se reafirma en un proceso de triangulación metodológica con la técnica entrevista, que se suma a la triangulación de fuentes que ha generado las subcategorizaciones y clasificaciones planteadas entre los apartados 4.9 y 4.12.

4.12 ¿Y el punto de partida teórico enunciativo académico? Autores más citados en los artículos

A continuación, presentamos dos tablas donde se señalan los autores citados por los docentes-autores en sus artículos. En la Tabla primera de autores aparecen los apellidos de todos los autores al menos una vez citados pero que fueron mencionados tanto en el artículo como en la entrevista. Por lo tanto, es el producto de una triangulación metodológica. En la Tabla segunda de autores la triangulación es de fuentes y se consideran todas las menciones tanto en los artículos y en las entrevistas. Cuando nos referimos a mención se quiere decir que aparece en un autor mencionado (no importa la cantidad de citas la suma es uno). En esta Tabla segunda de autores se enlistaron solamente los de mayor recurrencia.

Luego, hacemos un desarrollo básico acerca de los autores más referenciados de ambas tablas, cuyo recorrido de elaboración fue volver a los textos de las citas y establecer una síntesis de presentación.

Una conclusión importante que se podrá observar es la autonomía y amplitud en la selección de autores para conformar los constructos teóricos enunciativos de las publicaciones. En este sentido, de un total de quince casos relevados, seis docentes-autores realizan todas sus citas del artículo en base a fuentes que luego no se repiten en ningún otro docente-autor (eso sí consideramos el resultado de la primera tabla que implica triangulación metodológica). Estos casos son la PA47, la PA9, el PA38, la PA26, la PA44 y la PA41. Cabe señalar, que para una cabal comprensión de esta premisa que estamos intentando concluir, hay que considerar lo observado en tablas anteriores respecto de que son publicaciones de distintos años y distintos momentos.

Tabla Nº 19 Autores I: triangulación metodológica

Autor	Número de Menciones
Schön	2
Morin	1
Foucault	2
Blanchard	2
Fernández, A	3
Fernández, L	1
Filloux	1
Barbier	5
Zavala	2
Boutinet	3
Enwistle	1
Koselleck	1
Danton	1
Benjamin	1
Conn	1
Warning	1
Ferry	1
Tomeo & Tomeo	1
Ricoeur	4
Dosse	1
De Certeau	3

Stenhouse	1
Cosse	1
Jelín	1
Demasi	1
Núñez	1
Duschatzky	1
Mazziotti	1
Spivak	2
Ginzburg	1
Scotti	1
Carr, D	1
Latour	1
Hobsbawn	1
Chatel	1
Chartier	1
Eisner	1
Read	1
Fevbre	1
Le Goff	1
Citrön	1
Charlot	1
Ribeiro	1
Wittgenstein	1

Tabla Nº 20 Autores II: triangulación de fuentes

Autor (mínimo de menciones cinco)	Menciones
Foucault	6
Ricoeur	13
De Certeau	12
Boutinet	8
Carr, D	8
Charlot	10
Fernández, A	7
Blanchard-Laville	7
Barbier	12

4.12.1 Barbier

Este autor aparece referenciado en los artículos de siete docentes-autores y mencionado en seis entrevistas. Las publicaciones que se utilizan son de los años 1991, 1998, 2000 y 2001. Los planteos que se recuperan de este autor son:

- los conceptos de: construcción de sentido, identidad, actividad, práctica educativa, representación finalizante (y representaciones en general), acción, referente de evaluación, prácticas de etiquetaje, proyecto, distinción evaluación de agentes-evaluación de acciones.
- ideas como: la clave del análisis del desempeño del docente está en su oferta de significación del objeto que enseña, la actividad se debe analizar en función de lo que se transforma efectivamente, el poder docente de la evaluación reside en que éste detenta el referente de evaluación, no hay práctica de evaluación que no contenga implícitamente la representación de sí mismo del sujeto evaluador que la produce.

Cabe señalar que la presencia de este autor en el apartado, se ve intensificada en la medida de que aborda como campo de estudio la evaluación de proyectos y que la docente-autora que abordó un tema relacionado con esa área, registró una presencia significativa de citas y referencias.

También es importante indicar que el autor ha sido considerado a efectos de nuestro marco teórico-conceptual.

4.12.2 Blanchard-Laville

Este autor aparece referenciado en los artículos de seis docentes-autores y mencionado en dos entrevistas. Las publicaciones que se utilizan son de los años 1998, 2001 y 2009. Los planteos que se recuperan de este autor son:

- los conceptos de envoltura psíquica y *holding* didáctico.
- ideas como que la función docente es estimular al estudiante a desarrollarse con el saber, la estrecha relación existente entre el afecto y la cognición, la clase como situación de enunciación singular, la doble dimensión del vínculo didáctico (docente-alumno, docente-conocimiento)

4.12.3 Boutinet

Este autor aparece referenciado en los artículos de cuatro docentes-autores y mencionado en cuatro entrevistas. Las publicaciones que se utilizan son de los años 1989 y 1990. Los planteos que se recuperan de este autor son:

- los conceptos de proyecto, proyecto de enseñanza, anticipación operatoria de un proyecto, autoría en un proyecto de enseñanza.

Cabe señalar, que este autor ha sido considerado en nuestro marco teórico-conceptual.

4.12.4 David Carr

Este autor aparece referenciado en los artículos de cinco docentes-autores y mencionado en dos entrevistas. La publicación que se utiliza es del año 1986. Los planteos que se recuperan de este autor son:

- el concepto de conciencia histórica pretemática
- la idea de (relacionada con el concepto anterior) que tenemos antes una relación efectiva con el pasado histórico que interés cognitivo
- ideas como la importancia de empezar por narrar nuestro pasado individual para poder narrar el pasado histórico y que la historiografía (o sea, los historiadores) le da al pasado una estructura narrativa que este no tiene en sí.

4.12.5 Charlot

Este autor aparece referenciado en los artículos de seis docentes-autores y mencionado en cuatro entrevistas. Las publicaciones que se utilizan son de los años 1997, 2006, 2009. Los planteos que se recuperan de este autor son:

- la idea que la relación con el saber implica deseo por el saber pero también deseo por el otro, por el mundo, de sí y ocurre cuando el sujeto aprendiente ha experimentado el placer de aprender y sus referencias en torno al sentido de la educación para el alumno.

4.12.6 De Certeau

Este autor aparece referenciado en los artículos de ocho docentes-autores y mencionado en cuatro entrevistas. Las publicaciones que se utilizan son de los años 1970, 1993 y 2006 pero son siempre ediciones del mismo libro. Los planteos que se recuperan de este autor son:

- la Historia como tensión entre la ciencia y la ficción.
- la influencia del tiempo presente en la escritura de la Historia
- la utilización de la escritura de la Historia como una construcción de sentido para el tiempo presente

- el discurso histórico como un acto de poder elegir qué se descubre del otro y qué se calla con el argumento de proporcionarle inteligibilidad al pasado
- distanciándose del pasado, el historiador determina lo que es olvidado y lo que puede ser comprendido, porque por más riguroso que sea él construye desde su presente y se encuentra determinado por todo un sistema de referencia cultural y presiones propias de una profesión liberal
- metáforas como <<mundo muerto>> para referirse al pasado, <<rito de entierro>> para referirse a la Historia, que la Historia exorciza a la muerte para inscribirla en su discurso.

En suma, un conjunto de premisas que relativizan concepciones tradicionales de la disciplina. No obstante, entendemos, que ese relativismo se puede adecuar a una realidad científica mucho más general, que por ejemplo, aparece muy bien referenciada en el paradigma de la complejidad (Morin, 1997). Esto es, consideramos que son posiciones que se pueden vincular y asociar, que no aplican solamente a una teoría disciplinar específica.

4.12.7 Fernández

Esta autora aparece referenciada en los artículos de tres docentes-autores y mencionada en cuatro entrevistas. Las publicaciones que se utilizan son de los años 2000, 2003 y 2011. Los planteos que se recuperan de esta autora son:

- los conceptos de sujeto aprendiente, sujeto enseñante, sujeto aprendiente (relacionado con el vínculo y la fluidez de roles entre el aprendiente y el enseñante de cada persona en particular), sujeto autor (tras la idea de que producir es aprender), relato, autoría (también en el “diálogo” interno entre el sujeto enseñante y aprendiente de cada individuo), el concepto de enseñar como mostrar sin exhibir y guardar sin ocultar para estimular el deseo e individualidad en el sujeto aprendiente
- ideas tales como el lugar descendido que ocupa la producción docente para los sectores de poder, las características del espacio educativo para enseñar y aprender con placer, y que el maestro debería desarrollar su capacidad pensante y atencional para potenciar en los alumnos similares oportunidades de desarrollo de esas capacidades.

4.12.8 Foucault

Este autor aparece referenciado en los artículos de cuatro docentes-autores y mencionado en dos entrevistas. Las publicaciones que se utilizan son de los años 1985, 1986, 1989 y 1992. Los planteos que se recuperan de este autor son:

- los conceptos de disciplinamiento y autor
- ideas tales como la tentación de un autor de imponer sentido a su obra reduciendo la libertad del intérprete, el discurso como reflejo de poder pero también como espacio de lucha por el poder, la necesidad de un cambio actitud del intelectual en el sentido de dar lugar al que lucha por tener una voz y un espacio y dejar de aconsejarlo

Por las premisas anteriormente expuestas, queda en evidencia que este filósofo es utilizado para fundamentar un espacio de nuevos discursos, de nueva autoría, de un nuevo poder, posiblemente, el naciente de las reflexiones prácticas de los prácticos.

4.12.9 Ricoeur

Este autor aparece referenciado en los artículos de siete docentes-autores y mencionado en seis entrevistas. Las publicaciones que se utilizan son de los años 1990, 1995, 1996, 2000, 2001, 2003, 2008. Los planteos que se recuperan de este autor son:

- los conceptos de razón de actuar, razonamiento práctico y razonamiento práctico estratégico (como rendición de cuentas de quien lo ejecuta a sí mismo). Relato como innovación semántica, concepto de condición (como determinante), acción regulada-acción normada-acción sensata (en el marco de una teoría de la acción donde ésta puede ser transformada a escritura). La mimesis I y mimesis II como explicación que el lector hace del autor (puede ser autor de un texto pero también autor de una acción que a la vez se entiende como texto).
- ideas como que la acción humana puede leerse como un texto a través de las mimesis porque la acción humana es comunicable (basada en los conceptos mencionados en el párrafo anterior), que se construye una nueva trama entre la obra y su lector, el sentido de nuestras acciones pueden quedar en la órbita privada o pasar a la pública si es necesario o si es así deseado, la verdad histórica es una falsa pretensión y la pretensión científica del historiador es un deseo de dominio propio de la ideología implícita en la Historia, que la objetividad de la Historia es en parte la que puede pero es también la que le conviene

En suma, es Ricoeur un autor con mucha presencia en el colectivo estudiado y es rescatado como base teórica que propone herramientas y categorías de análisis de la acción. Por ello, más allá de la frecuencia con que es citado (sobre todo en los autores que proporcionaron al lector espacios en sus

artículos para desarrollar argumentos en torno a la reflexión práctica como modalidad) se puede evidenciar en la mayoría de las producciones de los docentes de la muestra elementos que podríamos llamar como ricoeurianos.

Capítulo 5 Conclusiones

5.1 Una modalidad particular, de colectivos docentes específicos, como nueva alternativa del Desarrollo Profesional Docente

Hemos señalado en varios puntos del presente trabajo que el DPD para poder ser efectivo no debería consistir en acciones marginales y esporádicas. Este aspecto, excede el tipo de dispositivo o el tipo de estrategia que estemos describiendo, visto que no existen incidencias significativas a un nivel global y sistémico cuando nos referimos a procesos que no tienen la estructura y el sustento suficiente para replicarse y darse a conocer entre quienes eventualmente oficien de potenciales aliados a una determinada modalidad o escuela. Lamentablemente, ésta es la circunstancia que acompaña el proceso de las experiencias que hemos estudiado. Esto es, como estrategia de DPD, más allá de su nivel de validez y posible aceptación en el medio, es marginal, en algunos de los casos estudiados es también esporádica (en otros no tanto) y sin las herramientas político-organizativas para generar un efecto logístico que ponga la propuesta –y este tipo de propuestas- en el debate educativo nacional coetáneo.

Nos referimos a una estrategia para el DPD que es un fenómeno específico directamente relacionado con profesionales que en buena medida por iniciativa propia han ido generando espacios que institucionalizan mínimamente la actividad. Que la lograron formalizar y divulgar la modalidad, con gran esfuerzo y ahínco, pero con resultados inestables. De hecho, es un fenómeno prácticamente montevideano. Según nuestra muestra, la excepción estaría en una docente que vive en Montevideo pero que ejerce su práctica docente en el departamento de San José y un profesor también capitalino pero que ejerce como docente en la asignatura Didáctica de la Historia en el departamento de Florida. En este último caso, por el rol que ocupa el profesor, existe una posibilidad de réplica más significativa. No obstante, no deja de ser menor el impacto de esta escuela de reflexión de la práctica en el interior del país.

Los docentes-autores, en líneas generales, coinciden en plantear en que es una estrategia desconocida, incluso a veces rechazada y alternativa, como se puede observar con mayor detenimiento y precisión en la Tabla Nº 10 del Capítulo 4.

Sin embargo, cabe señalar, que lo que acontece con esta estrategia y modalidad no es ajeno a una problemática aún más general en cuanto a cómo se forman los docentes en el Uruguay, cómo se los inserta en el sistema y qué herramientas se les proporciona para la mejora de su labor.

5.2 Una modalidad poco conocida y ahora caracterizada

Consideramos que en nuestro rol de investigadores externos, en este proceso de trabajo, hemos podido concluir con un propósito de caracterización de la actividad pedagógica señalada, al punto tal que hemos arriesgado en conceptualizaciones, esquematizaciones y primarias conclusiones, que se han podido observar, esencialmente, durante el informe del análisis de datos.

En líneas generales, podemos indicar que el universo investigado entiende la reflexión y teorización práctica como el indagar en la práctica para comprender las propias acciones mediante la motivación de buscarle sentido a éstas y en la medida que se pueda explicar y compartir, generar, como consecuencia de ello, la producción de teorías prácticas y reflexiones prácticas que ofician como una producción intelectual de conocimiento práctico (producción que a nivel de fines y propósitos se ubica claramente en un segundo plano). Es analizar y teorizar la práctica, utilizando el estudio de autores y la escritura (tanto en su base reinterpretativa narrativa como descriptiva) como herramienta clave para perfeccionar estos procesos.

En este sentido, el eje central de la metodología sería el retorno del sujeto sobre su acción y sobre sí en la acción. Esto lo hace delimitando aspectos de su práctica que los podemos identificar como problemas prácticos o emergentes prácticos. A continuación, comienzan una serie de procesos tales como: la realización de anotaciones inmediatas acerca de prácticas relacionadas con el objeto de análisis, la profundización en el estudio de autores relacionados con la investigación práctica y la escritura de la práctica, la profundización en el estudio de autores relacionados con el tópico implicado en las acciones de análisis, la elaboración de relatos que evolucionan de apuntes primarios a textos descriptivos, para luego desarrollarse mediante estrategias de triangulación con las herramientas de análisis proporcionadas por los autores estudiados y la triangulación de autores originada en la dinámica de compartir los relatos y los análisis con una comunidad práctica y con una coordinadora (quien ejerce un rol que podríamos caratular como de desarrolladora profesional).

Entre lo anteriormente expuesto, quizá el rol de la coordinadora de la actividad, sea una de las claves para el éxito de la actividad. Acontece que en buena medida, de los caracteres personales de quien ocupa este rol depende si el agente participante de la comunidad práctica (sujeto investigador-investigado) tiene la apertura y la honestidad intelectual suficiente para poder emprender un desafío de estas características. Asimismo, los rasgos identitarios y profesionales de este agente productor de conocimiento sobre su propia acción, son igualmente fundamentales en lo que significa adaptarse a un estilo de producción intelectual que desde algún punto de vista rivaliza con lo académico

tradicional. Por ejemplo, considerando lo relativo al tipo de escritura, al lugar del narrador en el informe y la significación de la hipótesis y la descripción en el contexto de la producción de los relatos.

Por otro parte (como hemos ya señalado), el tipo de autores que los docentes han utilizado ha sido variadísimo, lo que nos ha dado para concluir en lo específico que es cada caso, de cada dinámica y de cada problema práctico. No obstante, en el apartado 4.12 del informe de Análisis de Datos, presentamos una serie de autores recurrentes a considerar. Más allá de estos, valoramos como pertinente volver a jerarquizar sobre el punto, centrándonos en las figuras de Paul Ricoeur y de MireilleCifali.

Paul Ricoeur es fundamental para esta escuela porque presenta herramientas de análisis y de comprensión e interpretación de las acciones que son fundamentales para la dinámica que estos docentes-autores montevidianos proponen. Asimismo, también el autor francés le proporciona un espacio de particular reflexión a la escritura y al análisis de constructos teóricos a partir de la producción textual. Desarrolla variables considerables en torno a la elaboración del discurso y el poder del discurso. Por lo tanto, parece haber generado en los docentes-autores un conjunto significativo de estrategias para leer las acciones de las prácticas, para pasar de la acción al texto y del texto a la acción.

En lo que refiere, a MireilleCifali, no es una autora muy citada en las publicaciones, sin embargo, sí es considerada en las menciones de las entrevistas. No obstante, la base del pensamiento metodológico de quienes han experimentado esta modalidad en la actualidad desde la reflexión de la enseñanza de la Historia está en el pensamiento y en la propuesta de esta autora. Esto se puede comprobar, a efectos de la triangulación con el marco teórico conceptual (en el que incluimos a Cifalli) que hemos ido desarrollando mientras procesábamos los datos y que se puede verificar en diversos momentos del informe del Capítulo 4. Es recurrente el traer a colación a la profesora francesa, para establecer una asociación con los datos que se iban generando en el análisis de los discursos resultantes del presente estudio colectivo de casos.

5.3 Reflexión práctica, una estrategia de Desarrollo Profesional Docente, válida y significativa.

En el capítulo introductorio (Capítulo 1: 11) planteábamos que no partíamos de la certeza de que teorizar sobre la propia práctica sea una estrategia que genere aportes relevantes al DPD. Justamente, centrábamos uno de los motivos eje de la investigación en explorar en torno a ese

aspecto. Radicaba allí una duda que ha quedado contundentemente saldada. Claro está, siempre considerando que las conclusiones provienen de las percepciones de los propios partícipes de la experiencia, porque es a quienes se ha investigado y quienes se han transformado en fuentes primarias generadoras de datos primarios. Decimos que en ese sentido, el problema ha sido resuelto porque basta con realizar una lectura ligera de los apartados del Capítulo 4 dedicados al sentido de la actividad, la valoración de la actividad y los argumentos que los docentes-autores encuentran para fundamentar la modalidad como estrategia de DPD, para obtener conclusiones significativas al respecto.

Las razones que encuentran para validar y significar la reflexión práctica como estrategia para el DPD nos impactan en cantidad y en diversidad. Si bien desde hace meses, cuando comenzamos a indagar en torno a nuestro marco teórico, encontramos muchos autores que sólidamente argumentaban sobre la respuesta de nuestra pregunta problema, en el proceso de análisis de información y de recogida de datos, hemos podido concretizar muchas de las abstracciones propias de las evaluaciones de teóricos con la narración de experiencias de prácticos.

En este sentido, un punto clave, es que la modalidad les sirvió a los docentes para solidificar su autoestima e identidad profesional porque les dio un espacio de análisis en la escritura donde organizar y sistematizar sus propias ideas. Asimismo, en el proceso, ellos fueron sumando conocimientos relacionados con estudio metódico de autores seleccionados. También, lo consideran una etapa de solidificación de la autoestima por lo que significa resolver un problema, cumplir con un desafío, integrando una instancia de retroalimentación entre colegas. En suma, los docentes perciben que toda esta coyuntura les ha generado transformaciones en su desempeño en la práctica que pueden poner en palabras.

Sumado a esto, nos podemos preguntar: ¿cómo se expresa lo positivo de solidificar la autoestima en un docente? Sobre el punto, los profesores-autores nos indicaban: que permite expresar inseguridades y dudas ante los estudiantes sin ningún tipo de prejuicio o de reparo y ese hecho transparenta la acción pedagógica, que genera en el profesional tolerancia ante la discrepancia y apertura al diálogo, proporciona herramientas para la argumentación y fundamentación de las acciones que generan afianzamiento en el rol e incluso aceptación de las debilidades.

Por otra parte, la práctica del análisis de las prácticas, parecería aportar profesionalmente en lo que significa la motivación hacia la lectura, la participación en debates en torno a temas de enseñanza y educación, el animarse a cuestionar, a replanificar la propia práctica y los propios discursos, a

reorganizar y reestructurar materiales, a dar lugar a cambios de perspectivas de corte epistémico y la posibilidad de proyectar mejoras.

Desde un punto de vista relativo a aspectos más cotidianos del quehacer educativo, los docentes argumentan a favor de la modalidad y ejemplifican valorando que con la reflexión práctica iniciaron procesos para mejorar planificaciones de clase y proyectos anuales, o les sirvió para concientizarse en torno a generar proyectos particulares para grupos o estudiantes con dificultades, o para presentarse mejor con los grupos al inicio de año (con ideas más claras y fundamentadas), o para integrar nuevas concepciones en torno a la epistemología de la asignatura en la práctica de aula, o para tener a mano la estrategia frente a los fracasos de enseñanza para que estos no se conviertan en frustración.

Por lo anteriormente expuesto, le hemos proporcionado a uno de nuestros temas de análisis un recorrido posible de conclusión. No obstante, cabe señalar, que entendemos la modalidad de reflexión práctica, por sus particularidades y características, una forma de desarrollo profesional y de perfeccionamiento de la labor válida y pertinente en función de un cierto perfil identitario y profesional. Esto es, no puede ni pretende alcanzar niveles de institucionalización que la presenten como una especie de obligación. Si bien como planteábamos, es aún muy periférico el lugar que ocupa el análisis de la práctica por el agente que la gestiona en nuestra realidad educativa contemporánea, tampoco es la intención de ninguno de los teóricos que la fundamentan que se aplique formalizándola al extremo y quitándole sus atributos propios por la condición de optativa (condición fundamentada tras su profundo contenido de elucidación de lo idiosincrático). En ese sentido, nos gustaría recuperar la propuesta de Marcelo y Vaillant (2009) en torno a que el DPD debe ser una batería de dispositivos que representen variantes de estilos y propósitos de forma tal que los docentes puedan acudir a ellos en función de sus características personales y las necesidades de su entorno como profesionales institucionalizados y contextualizados a un ámbito educativo particular. En buena medida, consideramos que esta parte del resultado de nuestra investigación solidifica las concepciones de los autores señalados.

5.4 Sobre el conocimiento práctico generado

Al respecto, es de orden indicar, que en los docentes-autores aparece claramente la idea de que este punto no es el primordial de la actividad aunque le de relevancia a las experiencias. Es importante tener en cuenta este aspecto frente a cualquier análisis o valoración.

No obstante, cabe recordar que hemos organizado los artículos en función de la forma de

presentación de sus contenidos como teorías enunciativas de prácticos y teorías prácticas documentadas. Además destacando, que las teorías enunciativas de prácticos tienen más enunciados dedicados a la reflexión y teorización que las prácticas documentadas, porque las segundas, al abordar dinámicas específicas de aula, precisan de un margen mayor para la descripción y explicación de un determinado contexto.

De igual forma, concluimos en que cuando se comenzó en los primeros los primeros círculos de reflexión y de aprendizaje (aproximadamente años 2001 y 2002) a trabajar con la modalidad, se generaron publicaciones que podrían ser categorizadas en su totalidad como TPD y que luego de los primeros tres o cuatro años y las dos primeras ediciones de compilaciones aparecen trabajos que podrían ser catalogados como TEP. Asimismo, también observamos que cada compilación va a marcar una especie de tendencia entre TEP y TPD según la temática que transversaliza al grupo de reflexión, dentro de un tipo de trabajo intelectual que se vuelve a solidificar en la idea de simbiosis entre lo individual y colectivo, entre la reflexión individual y la retroalimentación con la comunidad.

En lo que significan los contenidos en particular, hemos relevado temáticas relacionadas a la epistemología de la Historia, a transversalidades de la enseñanza (por ejemplo, la evaluación), a aspectos de la identidad profesional. Asimismo, se teoriza fundamentalmente en torno a estrategias de enseñanza o se reflexiona acerca de las crisis de expectativas que suelen generarse en el encuentro docente-estudiantes en el aula producto de la asimetría inherente a los roles que se ocupan y las historias de vida que se trasuntan. También hay reflexión y teorización acerca de la modalidad como herramienta válida en lo que significa producir conocimiento didáctico específico.

Al introducirnos, en un análisis más específico del tipo de teorías y contenidos que se alcanzan desarrollar probablemente encontremos una crisis de originalidad en muchas de las premisas. Nos da la sensación de encontrarnos con conclusiones que las podríamos asociar con teóricos de teorías de la enseñanza, de epistemología de la asignatura, de educación en general. Pero no es tampoco la originalidad de las deducciones generadas a modo constructos teórico-prácticos un precepto de esta escuela. En todo caso, lo que notamos tras el análisis documental de estas fuentes es una elaboración teórica (muchas veces en modo de reinterpretación de teoría enunciativa y así aclarado específicamente) que expresa una especie de aprendizaje significativo de herramientas y conceptos pertinentes para el desempeño de la práctica docente, que por los caminos tradicionales no se adquirieron o no se significaron con la relevancia que imprime el análisis de los problemas, los emergentes y las necesidades, que surgen desde la práctica.

5.5 Potenciales respuesta de investigación

Durante el desarrollo de la presente memoria, hemos intentado aplicar mecanismos de divulgación donde el lector encuentre sintetizado a través de tablas, esquemas, diagramas y gráficas, buena parte de las ideas claves que se desean transmitir. En ese sentido, quisiéramos que este último capítulo no sea la excepción y hemos arriesgado en la construcción de la siguiente tabla que intenta contestar (al menos someramente) las preguntas de investigación planteadas al momento de la introducción, que en su construcción coincide con el momento de la redacción de lo que fue nuestro proyecto de investigación.

Tabla Nº 21 Respuestas tentativas de la investigación

Pregunta de Investigación	Respuesta sintética y conclusión
<p>¿Qué sentido tiene para estos docentes realizar reflexión práctica?</p>	<p>Comprender los motivos y los orígenes de su práctica para solucionar debilidades superables y asumir debilidades difíciles de superar así como fortalezas de la identidad profesional que les permitan potenciar su rendimiento en el desempeño de futuras acciones de enseñanza</p>
<p>¿Cuál es la relevancia de las aportaciones de la modalidad?</p>	<p>A nivel de solidificación de la autoestima personal y profesional, a nivel de conocimiento de la persona y de autoanálisis, competencias para la fundamentación y argumentación en los debates educativos contemporáneos, transformación de las prácticas proponiendo mejoras a partir de la reflexión en torno acciones pasadas que permitan generar cambios en proyectos futuros.</p>
<p>¿En qué medida la reflexión práctica se traduce en desarrollo profesional?</p>	<p>En la medida que no sean solamente experiencias esporádicas, en la medida que haya un compromiso del agente con la modalidad y decida actuar con responsabilidad de cambio, exponiendo sus contradicciones y problemas prácticos para analizar cuáles de ellos pueden ser superados. Por eso es una modalidad-dispositivo-estrategia que debe de ser optativa</p>
	<p>En general reconocen la modalidad como una forma válida de DPD. En ocasiones la</p>

<p>¿Cómo perciben los profesores participantes de experiencias al respecto, la relación entre la teorización de la práctica y el DPD?</p>	<p>jerarquizan como la mejor e incluso en algunos casos como la más genuina y efectiva en lo que significa producir conocimiento didáctico en la asignatura</p> <p>Perciben que han aprendido a enseñar mejor a partir de la reflexión práctica. Pueden fácilmente ejemplificar haciendo referencia a circunstancias de enseñanza específicas en donde creen que han progresado</p>
<p>¿Qué características tienen las experiencias de los docentes que realizan y han realizado reflexión práctica?</p>	<p>Son indagaciones que combinan ciertas dinámicas introspectivas y comunicación de la práctica con aportes de un colectivo de colegas que los impulsa a reforzar su reflexiones, aunado a aportes bibliográficos de teorías académicas provenientes de diversos ámbitos y líneas de investigación que actúan como herramientas para enriquecer los análisis, sumado todo esto, a procesos evolutivos de escritura que van desde las anotaciones más anecdóticas a intentos de generar ensayos coherentes y argumentados que informen los procesos hermenéuticos que atravesaron durante el ciclo de crecimiento profesional que propone ser la experiencia del análisis de la propia práctica.</p>

5.6 Posibles futuras líneas de investigación en torno a la temática

Sobre el punto, una de las posibilidades a considerar sería conocer en el país otro tipo de estrategias que utilicen el análisis de la práctica docente por el propio agente que la gestiona como proposición metodológica básica. Aplicarles un sentido similar de descripción, caracterización y análisis que permitan futuras comparaciones. De hecho, es importante señalar que este procedimiento debería iniciar con una fase de identificación de modalidades, en la cual se precise muy probablemente de la actuación de informantes debidamente calificados. En resumidas cuentas, nos referimos a avanzar sobre el propósito de generar un estado situación en torno a la cuestión reflexión práctica en la formación y desarrollo profesional docente en el Uruguay actual. Hablamos evidentemente de un objetivo muy ambicioso que precisaría de muchos informes de investigación o de selecciones estratégicas que provoquen un muestreo efectivamente significativo y representativo de la realidad del fenómeno en el contexto educativo coetáneo.

Por otra parte, durante el desarrollo de esta investigación nos hemos permitido aventurar la diagramación de categorías de análisis para clasificar los productos académicos emanados de la reflexión práctica o para analizar los niveles de exigencia de estas producciones en función de ciertas pautas o variaciones metodológicas. Creemos que es necesario avanzar en ese sentido de conceptualización y de creación de categorías emergentes para un mejor análisis de las experiencias de reflexión práctica y el conocimiento práctico. Es difícil encontrar estructuras previas de codificación para ese tipo de investigaciones porque es un campo de producción intelectual que se mantiene poco explorado en nuestra región y que se tiende a generalizar o simplificar en torno a su expresión más clásica que es la llamada investigación-acción.

Es importante también, avanzar en investigaciones con mayor números de casos y con la potencial integración de otras disciplinas al objeto, para poder trazar más claramente, una línea de análisis que permita comparar la reflexión práctica docente en los distintos momentos de la trayectoria profesional.

Finalmente, una cuarta línea para futuras investigaciones en el área, podría radicar en el análisis del rol y el alcance del liderazgo pedagógico dentro de las comunidades de practicantes que indagan sobre su acción. Por lo relevado en el presente estudio, emergen testimonios relevantes al respecto que generan un interés y un espacio para seguir profundizando en lo que refiere a las características del formador de formadores en este tipo de dispositivos.

Capítulo 6 Bibliografía

Abrile de Vollmer, M. & Lombardi, G. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional En Velaz de Medrano, C y Vaillant, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI- Fundación Santillana. Pp. 59-66.

Aravena, M. et al. (2006). *Investigación educativa I*. Santiago: Universidad de Arcis.

Ávalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente En Velaz de Medrano, C y Vaillant, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI- Fundación Santillana. Pp. 67-78.

Barbier, J. (2000). El análisis de las prácticas: cuestiones conceptuales En Blanchard-Laville, C. & Fablet, D. *L'Analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan. Pp. 35-58.

Barbier, J. (2004, Noviembre, 25 al 27). *Investigadores y prácticos en la investigación: algunas ideas-fuerza*. Trabajo presentado En Actas del coloquio Investigadores y prácticos en la investigación. Lyon.

Barbier, J. & Galatanu, O. La singularidad de las acciones: algunas herramientas de análisis En Barbier, J. et al. (2000). *L'Analyse de la singularité de l'action*. Paris: Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM. Pp. 13-52.

Bisquerra, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blanchard-Laville, C. (2009) *Los docentes entre el placer y el sufrimiento*. México: Universidad Veracruzana.

Boutinet, J. (1990). *Antropologie du Project*. Paris: PUF.

Cabo, C. (2006). Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica *Revista iberoamericana de Educación*. (Vol. 2) (39) Pp. 1-8.

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Cano, E. & Imbernón, F. (2003). La carpeta docente como desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*. (Vol. 17)(2) Pp. 43-51.

Carr, D. (1991). *Time, narrative and History*. Indiana: Indiana University Press.

- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Carr, W. (coord.) (1997). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Castellanos, S. & Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Revista electrónica Sintética*. (41) Pp. 1-18.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber: elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura En Paquay, L et al. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México. FCE. 170-196.
- Cifali, M. (2012). Interacción y reflexión. *Cuadernos de Pedagogía*. (427) Pp. 55-59.
- Cisterna, F. (2005). "Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa". *Theoria*. (Vol. 14) (1) Pp. 61-71.
- Clot, Y. (2000). La formación por el análisis del trabajo: en pos de una tercera vía En: Maggi, B. *Manières de penser et manières d'agir en éducation et an formation*. Paris. PUF. Pp. 133-156.
- Cochram-Smith, M. & Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera: enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cochram-Smith, M. & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York: Columbia University.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- De Certeau, M (2006). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.
- DiSesa, A. & Cobb, P. (2004). Ontological innovation and the rol of the theory in design experiment. *The Journal of the Learning Sciences*. 13, 77-104.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: ediciones Morata.
- Erazo-Jiménez, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y educadores*, (Vol. 12) (2) Pp. 47-74.
- Espinosa et al. (2006). Los maestros como artífices de su propio desarrollo profesional. *Lectura y Vida*. (Año 27) (2) pp. 33-43.

- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Fenstermacher, G. & Richardson, V. (1998). La obtención y reconstrucción de debates prácticos en la enseñanza. *Revista de estudios del curriculum*. (Vol. 1) (3) Pp. 60-81.
- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2004). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: Las Ediciones de las Etiquetas.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de las Etiquetas.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gallego, R. (1998). *Saber pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gilroy, P. (1997). El saber profesional y el maestro principiante En Carr, W. (coord.) *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada. Pp. 93-108.
- Grundy, S. (1997). Más allá de la profesionalidad En Carr, W. (coord.) *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada. Pp. 69-72.
- Guillén, A. Los talleres de reflexión durante la práctica y residencia pedagógica como instancia de construcción del rol docente. Accedido por última vez 25/03/2016. Universidad de Cuyo-Mendoza. <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Practica%20y%20residencia/281%20-%20Guillen%20-%20FEEyE.pdf>

Hernández, R., Fernández, C & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.

Huberman, M. & Miles, M. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos En Derman & Haro. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos*. Sonora: Colegio de Sonora. Pp. 428-444.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Lawn, M. (1997) Los profesores y su investigación En Carr, W. (coord.) *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada. Pp. 123-142.

Luhmann, N. (1995). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2015). *El abc y d de la formación docente*. Madrid: Narcea.

Maxwell, J. (1996). *Qualitative research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigación en ciencias sociales*. Núm. 5. Pp. 165-180.

Merleau-Ponty, M. (1975). *El lenguaje silencioso*. Ciudad de México: Editorial Alianza.

McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.

Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Los Ángeles: Sage Publications.

Moscovici, S, Mugny, G & Pérez, J. (1991). *La influencia social del inconsciente: estudios de psicología social experimental*. Barcelona: Anthropos.

Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En Velaz de Medrano, C. & Vaillant, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI- Fundación Santillana. Pp. 49-56.

Pecharromán, I & Pozo, J. (2006). ¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemologías intuitivas en profesores y alumnos de secundaria En Pozo, J et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao. Pp. 243-

264.

Prodan, L. & Greco, M. (2010) Diseño y aplicación de dispositivos de reflexión sobre la práctica y su impacto en la formación de alumnos residentes del segundo y tercer año del Profesorado de Ciencias Naturales. Un estudio de caso en el ISFD 99 de la Provincia de Buenos Aires. En *Metas 2021* Buenos Aires. Accedido desde:

http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/DOCENTES/R0910_PRODAN.pdf

Real Academia Española (2016) *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en <http://www.rae.es/>

Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración*. Madrid: Cristiandad.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. México: FCE.

Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. Buenos Aires: FCE.

Rodríguez Zidán, C. & Grilli, J. (2012). Un estudio sobre la pareja pedagógica como dispositivo de la formación inicial de profesores para la educación media en Uruguay. *Revista electrónica Diálogos educativos* (Vol.12) (23) Pp. 108-135. <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n23/rodriguez>

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES.

Sanjurjo, L. (2011) Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa* (Vol. 16), (1) Pp. 22-32.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: ¿cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Barcelona: Paidós.

Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.

Silva, W. (2013). Investigación y práctica reflexiva como categorías epistemológicas del desarrollo profesional docente. *Itinerario educativo*. (62). Pp. 241-254.

Spivak, G. (1998) *¿Puede hablar el subalterno?* Nueva York: Columbia University.

Stake, R. 1998. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo de currículum*. Madrid: Morata.

Suárez, D. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategias de indagación-acción- formación de docentes En Passeggi, M. & Souza, E. (coord.) *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Facultad de Buenos Aires.

Tedesco, J (2012) *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Terigi, F. (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En Velaz de Medrano, C y Vaillant, D. *Aprendizaje docente y desarrollo profesional*. OEI-Fundación Santillana. Pp. 89-98.

Tójar, J. (2001). *Planificar la investigación educativa: una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de la investigación social*. Madrid: Síntesis.

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Revista alteridades* (Vol. 4) (8). Pp. 47-53.

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay. (Vol. 6) (1) Pp. 1-31.

Wittrock, C. (1997). *La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.

Yuni, J & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar (Vol. 2): recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

Zavala, A. (2005). *Introducción en Historias de la enseñanza de la historia*. Montevideo: CLAEH.

Zavala, A. (2006). *Introducción en Yo enseño historia ¿y usted?: una aventura hecha palabras*. Montevideo: CLAEH.

Zavala, A. (2008). *La investigación práctica de la práctica enseñada*. Clío y asociados (12) <http://www.acuedi.org/ddata/7381.pdf>

Zavala, A. (2009). La práctica de la enseñanza puede ser también una investigación. En: *Actas de las V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa*.

Zavala, A. (2011). Entre dichos y hechos. A modo de introducción. En AAVV. *Del dicho al hecho*.

Montevideo: Biblioteca Nacional. Pp. 7-38.

Zavala, A. (2012). *Mi clase de historia bajo la lupa: por un abordaje clínico de la práctica de la enseñanza de la historia*. Montevideo: Trilce.

Capítulo 7. Anexos

A: CARTA DE PRESENTACIÓN
UNIVERSIDAD ORT
INSTITUTO DE EDUCACIÓN

Montevideo...

Estimado Profesor/a:...

Quien suscribe, Pablo Camps Umpiérrez, se dirige a Ud., a efectos de contar con su colaboración.

A modo de breve presentación, le informo que soy profesor de Historia egresado del Instituto de Profesores "Artigas", Diplomado en Didáctica de las Ciencias Sociales y la Historia por FLACSO Argentina y Diplomado en Educación por la Universidad ORT del Uruguay.

En estos momentos me encuentro trabajando en mi tesis de Maestría en Educación dentro de la línea de investigación: Profesión Docente, en un tema que he titulado:

Reflexión práctica como estrategia de desarrollo profesional docente: en un estudio de casos de profesores de Historia en Uruguay.

En la misma tengo como propósito central: Conocer y comprender la experiencia los docentes de Historia que realizan reflexión sobre su propia práctica de enseñanza y sus percepciones acerca de cómo estas experiencias se relacionan con su desarrollo profesional docente.

Para avanzar en este desafío, mi idea fue trabajar sobre una muestra de entre quince y veinte personas de las que han publicado en:

- Cuadernos de Historia (Biblioteca Nacional) dedicados a esta modalidad y en los libros editados por CLAEH de similares características.

La muestra se seleccionó de forma representativa, considerando proporcionalidad entre las variables: grado en escalafón y la frecuencia con que publicó en el total de los libros relevados.

En ese contexto, usted es uno/a de los docentes que ha sido seleccionado y me dirijo hacia usted en ese sentido.

Mi plan es realizar para los todos los casos entrevistas en profundidad (una por caso) y análisis documental de las publicaciones cuyos autores son parte de la mencionada muestra. Por lo que, lo estaría convocando si usted fuera tan amable (probablemente el trabajo de campo inicie en el mes de octubre).

Finalmente, para presentar la muestra en el seminario de avance de tesis, preciso algunos datos personales de usted (si es que está de acuerdo de colaborar con esta investigación), estos son: formación, lugar de trabajo donde se desempeña como docente, grado.

Por cualquier consulta al respecto, me puede ubicar por este medio, o al correo pmcu86@gmail.com, al número de teléfono fijo 29025963, al móvil 099124950.

Agradeciendo desde ya su atención, le saluda atentamente,

Prof. Pablo Camps Umpiérrez.

Anexo B

Pauta de entrevista

Datos generales

Docente:

Lugar de realización:

Fecha:

Hora de comienzo:

Hora de finalización:

1. Introducción: con el propósito de generar el vínculo acorde para convocar al entrevistado a la realización de relatos amplios

- 1.1 ¿Me podría narrar las principales características de su trayectoria como profesional de la educación?
- 1.2 ¿Cuáles son sus concepciones en lo que respecta a la educación y la enseñanza de la historia?
- 1.3 ¿Qué considera que es realizar reflexión, teorización e investigación práctica en enseñanza? ¿En qué consiste? ¿De qué trata?

2. Acerca de su experiencia de realizar investigación práctica de la enseñanza y comunicarla a través de publicaciones

- 2.1 ¿Cómo se desarrolla este tipo de investigaciones, teorizaciones, reflexiones?
- 2.2 ¿Podría explicarme qué pasos siguió y qué decisiones metodológicas fue tomando?
- 2.3 ¿Qué tipo de dificultades ha tenido que afrontar en este proceso?
- 2.4 ¿Recuerda alguna anécdota del proceso de elaboración de su trabajo?
- 2.5 ¿Cómo resumiría su experiencia de producir narraciones sobre investigación práctica?
- 2.6 ¿De qué forma accedió a publicar sus trabajos?
- 2.7 ¿Cómo valora el hecho de que se hayan publicado los trabajos?

3. Acerca de su producción académica en particular

- 3.1 ¿Cuáles son los autores en los que se guió para realizar esta producción académica y qué proponen éstos?
- 3.2 ¿Cuáles diría que son las palabras claves que la definen y por qué?
- 3.3 ¿Qué temática se propuso desarrollar?
- 3.4 ¿Cuáles considera que son las principales hipótesis y teorías que se desarrollan a través de su artículo?
- 3.5 ¿Cómo resumiría las características de su publicación?
- 3.6 ¿Qué aspectos de su identidad profesional e imagen de sí considera se narran en ese texto?
- 3.7 ¿Cuál considera que fue el problema práctico o los problemas prácticos que analizó el artículo?
- 3.8 ¿Qué piensa del siguiente resumen de su trabajo...? (resumen del investigador en la fase análisis documental, particular de cada caso).

4. Introducción a la percepción, sentido y relevancia de la actividad a través de la confrontación con autores que han fundamentado la tradición de la investigación práctica de enseñantes

- 4.1 ¿Me podría brindar una opinión acerca de lo que plantean los siguientes autores?
(Indicar autoría en caso en que el entrevistado lo solicite, proporcionarles una copia de cada texto para seguir la lectura en la medida que el investigador avanza con esta):
- *“El participante es el mejor situado para realizar el estudio de los acuciantes problemas profesionales” del profesorado (McKernan, 2001: 25).*
 - *“...cuanto mayor sea la comunicación entre profesionales acerca de lo aprendido por cada uno, más se incrementará y enriquecerá el bagaje común de conocimientos profesionales. Y cuanto más se desarrolle este bagaje común (...) mayor será la capacidad de los profesionales concretos para diagnosticar las situaciones problemáticas ante las que se encuentren y para responder a las mismas adecuadamente...” (Elliot, 1990: 92)*
 - *“Al narrar su experiencia y asumir la autoría de relatos, los docentes se incluyen en el texto, en la situación y la recrean, seleccionan sucesos, enfatizan ciertos aspectos y omiten otros. En síntesis, reconstruyen interpretativamente sus trayectorias profesionales y otorgan sentidos*

particulares a su práctica. De este modo, toman conciencia de aspectos no explorados de su práctica, de las dificultades que afrontaron y de las estrategias que inventaron para superarlas” (Vezub, 2013: 8)

- *“...lo precioso y extraordinario de las narrativas que los docentes hacen en relación a su propia práctica es que constituyen la única fuente válida y validable de tener acceso a la didáctica, entendida en el sentido de una teoría de la enseñanza (...) Son la única expresión teórica de las prácticas de la enseñanza”* (Zavala, 2005: 24)

5. Percepciones del autor en cuanto a la relación que tiene realizar investigación práctica con su desarrollo profesional docente

5.1 ¿Qué ha significado para usted la realización de reflexión práctica?

5.2 ¿Cómo se conectan sus experiencias de reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza con su desarrollo profesional docente? En el entendido del desarrollo profesional docente como aprendizajes para el crecimiento profesional y para la mejora de las prácticas (solicitarle que plantee ejemplos al respecto)

5.3 ¿Cómo percibe la relación existente entre la teorización e investigación práctica del profesorado de historia y el desarrollo profesional docente?

5.4 ¿Cómo percibe la valoración que otros colegas o que el sistema educativo ha realizado acerca de su producción académica?

Anexo C
Pauta de análisis documental

Datos generales

Docente-Investigador:

Título de la publicación:

1. Identificación y características generales del material

1.1 Título de publicación:

1.2 Temática que aborda:

1.3 Subtítulos:

2. Análisis de forma y contenidos.

2.1 Breve descripción de las características formales de la producción:

2.2 Reseña general del contenido:

2.3 Palabras claves:

2.4 Autores y materiales que se citan en la publicación:

2.5 Reseña general del contenido de las citas:

2.6 Porcentaje de enunciados (sobre el total del trabajo) dedicado a descripciones y explicaciones:

2.7 Porcentaje de enunciados (sobre el total del trabajo) dedicado al desarrollo de hipótesis, teorías y reflexiones:

2.8 Síntesis de contenido de las hipótesis, teorías y reflexiones desarrolladas en el texto:

3. Análisis en función del rastreo de categorías proporcionadas por el marco teórico conceptual acerca del análisis de las prácticas y la investigación práctica (En Zavala, 2011 y 2012).

3.1 Referencias a lo identitario (a nivel profesional y/o personal) e imagen de sí:

3.2 Referencias a los motivos que fundamentan las prácticas analizadas y/o investigadas:

3.3 Referencias a los deseos implícitos en la práctica de enseñanza:

3.4 Referencias acerca de cuestiones innegociables entorno a la práctica de la enseñanza:

3.5 Referencias en lo relativo a las percepciones sobre el contexto interpersonal que rodeó la acción o las acciones:

3.6 Referencias a rutinas de la práctica de la enseñanza:

3.7 Referencias acerca de huellas institucionales implícitas en su práctica:

3.8 Identificación de problema o problemas prácticos:

4. Registro de observaciones originales sobre el documento, relaciones con el marco conceptual-referencial de la investigación y asociación con vínculos claves emergentes del proceso de trabajo de campo.