Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

Enseñanza de la práctica reflexiva en la formación inicial del profesorado en Uruguay

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

Pablo Martín Camps Umpiérrez - 195286

Director de tesis: Dr. Jesús Manso

2023

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 Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se hicieron 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 las 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.

Pablo Martín Camps Umpiérrez.

22 de junio de 2023.

Dedicatoria

Dedico este trabajo al Colegio Sagrado Corazón de Jesús, a los liceos Joaquina de Vedruna y Mario Benedetti y al Centro Juvenil Bella Italia. En esas instituciones fui feliz y conocí a mis docentes memorables.

Agradecimientos

La investigación y sus acciones relacionadas representan una tarea imposible de realizar de forma absolutamente individual. Con este tipo de desafíos tomamos conciencia de la importancia de la contribución de otros agentes a nuestra formación y aprendizaje. De hecho, no habría sido posible completar mi trabajo sin algunas colaboraciones decisivas.

Quiero iniciar esta tesis doctoral expresando mi profundo agradecimiento a las personas que me han acompañado en este largo camino. Quiero agradecer a mi familia: mi padre Alberto, mi madre Laura, mi hermana Karen y mi hermano Diego, quienes siempre han sido un pilar fundamental en mi vida brindándome su amor, apoyo y comprensión en todo momento.

Quiero agradecer al director de esta tesis, Dr. Jesús Manso, por su guía, sus palabras de aliento y su apoyo en todo momento. Su dedicación, compromiso y cualidades esenciales como formador han sido fundamentales para realizar este proyecto.

Deseo expresar mi agradecimiento al Prof. Diego Sanguinetti, quien contribuyó significativamente a la preparación de este informe como primer lector de varios extractos. Su generosidad intelectual y su espíritu crítico han generado aportes relevantes que han enriquecido mi investigación.

Un agradecimiento especial a los quince formadores que participaron en el estudio cualitativo y a los setenta y un formadores que participaron en el estudio cuantitativo. Su generosidad, tiempo, conocimiento y experiencias compartidas han sido fundamentales para el éxito de mi investigación. Agradezco su compromiso con mi trabajo y con la formación docente en nuestro país.

Agradezco a mis compañeros de doctorado, ellos han sido un apoyo significativo en momentos de altibajos. Hicimos más llevadero este proceso con nuestro sentido del humor y acompañamiento mutuo. Nuestra interacción y relaciones interpersonales han sido muy valiosas para mi desarrollo profesional y personal.

A la profesora Pier Angelí Carabajal, docente orientadora del Instituto de Profesores “Artigas”, mi especial agradecimiento por su generosidad y amabilidad al apoyar mi investigación con su ayuda para establecer contactos con los participantes.

A la exconsejera del Consejo de Formación en Educación, Profa. Rosana Cortazzo, por su disponibilidad y orientación en los trámites y gestiones para mi ingreso al trabajo de campo. También por su papel de mediadora en el contacto con algunos de los participantes.

Un agradecimiento muy especial al equipo docente del Instituto de Educación de la Universidad ORT, en especial a su decana la Dra. Denise Vaillant y al Dr. Eduardo Rodríguez Zidán, quienes han sido un sustanciales en esta etapa de mi formación. Su guía, sus enseñanzas y palabras de aliento han sido muy importantes para mí.

Finalmente, agradecer a los funcionarios del Instituto de Educación y de la Biblioteca de la Universidad ORT, por su comprobada eficacia para siempre atender las solicitudes realizadas.

A todas las personas que he mencionado y a aquellas que me han acompañado de alguna manera en este camino, quiero expresar mi más profundo agradecimiento. Esta investigación no habría sido posible sin su apoyo, sin su respaldo. Gracias de todo corazón.

Resumen

En el presente estudio indagamos la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesorado en Uruguay. Nos enfocamos en los formadores en didácticas específicas con el propósito de analizar y explicar sus prácticas de enseñanza de la Práctica Reflexiva. Proponemos un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo concurrente.

En el estudio cualitativo, la muestra fue no probabilística, teórica y en cascada. En el estudio cuantitativo, la muestra fue homogénea, intentando captar a todos los formadores en didácticas del Instituto de Profesores "Artigas". Recopilamos datos a través del análisis de documentos, entrevistas semiestructuradas, observaciones y encuestas. Definimos categorías apriorísticas para construir los instrumentos de recolección de datos y organizar los análisis. Para el tratamiento de los datos cualitativos, organizamos la información en códigos asociables a subcategorías de análisis; tanto en los códigos como en las categorías y subcategorías, incluimos constructos previos y emergentes. A partir de la recurrencia entre asertos, establecimos una triangulación entre técnicas y, luego, con la teoría. Analizamos los datos cuantitativos aplicando estadística descriptiva e inferencial. Estos datos también fueron trabajados mediante una triangulación de enfoque, yuxtaponiéndolos con los resultados del estudio cualitativo.

El trabajo de campo proporcionó una definición de Práctica Reflexiva de la Enseñanza, reveló el sentido y las dificultades que los formadores identifican en la implementación de esta tradición en la formación inicial y el desarrollo profesional de los profesores, y evidenció la forma en que actualmente se enseña la Práctica Reflexiva en las didácticas específicas. Los principales hallazgos de esta tesis indican que la Práctica Reflexiva se está incorporando en la Formación Inicial del Profesorado en Uruguay y que hay una tendencia emergente entre los formadores en didácticas específicas que motiva su abordaje. Encontramos coherencia entre lo que los formadores afirman y hacen sobre la Práctica Reflexiva, e identificamos una situación propicia para implementar una formación basada en esta metodología.

Índice

Introducción 15

Presentación del tema 15

Justificación y relevancia académica del estudio 22

Encuadre contextual del estudio 23

Estructura de la tesis 25

Capítulo 1. La Práctica Reflexiva en la profesión docente 27

1.1. Características de la Práctica Reflexiva de la Enseñanza 28

1.1.1. El vínculo entre la reflexión, el análisis, el aprendizaje y la identidad profesional 28

1.1.2. La Práctica Reflexiva como metodología de análisis y de investigación didáctica 32

1.1.3. Modelos para la Práctica Reflexiva de la Docencia 38

1.2. Fundamentación de la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la formación de los futuros docentes 42

1.3. La práctica de quienes enseñan a reflexionar sobre las prácticas 51

1.3.1. Aspectos emocionales que el formador de formadores debe considerar 53

1.3.2. Elementos subyacentes de las teorías contemporáneas del aprendizaje 55

1.3.3. Acciones sugeridas para la enseñanza de la Práctica Reflexiva y algunas dificultades para implementarlas 57

1.4. Niveles de reflexividad 66

1.5. Estudios sobre Práctica Reflexiva en Formación Inicial del Profesorado 67

Capítulo 2. La profesión docente y su formación inicial 78

2.1. Formación Inicial Docente: características, problemas y propuestas de mejora 79

2.2. Modelos de formación docente 86

2.3. Formador de formadores: “un concepto de alta dispersión semántica” 89

2.4. Marco contextual: la Formación Inicial Docente en Uruguay 94

2.4.1. Creación del Consejo de Formación en Educación 94

2.4.2. Características generales del sistema de formación docente uruguayo y su enseñanza en didácticas específicas 95

2.4.3. El camino a la formación docente universitaria y los problemas tradicionales de la formación docente uruguaya 100

2.4.4. Transformación educativa a partir del año 2022 102

Capítulo 3. Metodología 106

3.1. Enfoque y diseño: metodología mixta 107

3.2. De la categorización de las especialidades para los estudios cuantitativo y cualitativo de la investigación 108

3.3. Cambios en especialidades y participantes de estudios ante circunstancias emergentes…111

3.4. Unidades de análisis, universo de análisis y muestreo 112

3.5. Participantes y muestra 114

3.5.1. Presentación de los participantes del estudio cualitativo 114

3.5.2. Presentación de la muestra cuantitativa 120

3.6. Categorías apriorísticas, subcategorías y triangulación 123

3.7. Técnicas e instrumentos de investigación 132

3.7.1. Entrevista 133

3.7.1.1. Validación de la pauta de entrevista con prueba piloto 134

3.7.2. Observación no participante 136

3.7.2.1. Validación de la pauta de observación no participante por juicio de expertos ... 137

3.7.3. Encuesta 141

3.7.3.1. Validación del cuestionario por juicio de expertos 142

3.7.4. Análisis documental 147

3.8. Plan de análisis de datos 148

3.8.1. Análisis de datos cualitativos 148

3.8.2. Plan de análisis de datos para el estudio cuantitativo 151

3.9. Ética en la investigación y sus implicaciones 154

Capítulo 4. Resultados 160

4.1. Resultados del estudio cualitativo 161

4.1.1. Resultados de las entrevistas 161

4.1.1.1. Representaciones acerca de la Práctica Reflexiva de la Enseñanza 161

4.1.1.2. ¿Cómo enseñan a reflexionar sobre la práctica docente? 176

4.1.2. Resultados de la observación no participante 192

4.1.3. Concurrencias entre los resultados de las entrevistas y las observaciones 201

4.1.4. Concurrencias entre el estudio cualitativo y el marco teórico 206

4.2. Resultados del estudio cuantitativo 210

4.2.1. Concepto de Práctica Reflexiva de la Enseñanza 214

4.2.2. Sentido y fundamentación de la Práctica Reflexiva de la Docencia y su enseñanza en la Formación Inicial del Profesorado 217

4.2.3. Autores consultados para preparar sus cursos de didáctica 221

4.2.4. Dispositivos para la Práctica Reflexiva de la Enseñanza 226

4.2.5. Acciones para la enseñanza de la Práctica Reflexiva 232

4.3. Concurrencias entre los estudios cualitativo y cuantitativo 236

4.4. Síntesis del Análisis de Datos: principales premisas surgidas de la triangulación múltiple 237

Capítulo 5. Conclusiones 241

5.1. Discusión a partir de los objetivos de investigación 241

5.1.1. Creencias y opiniones de los formadores en didácticas específicas sobre la Práctica Reflexiva de la Docencia y su enseñanza 242

5.1.2. Las prácticas de enseñanza de la Práctica Reflexiva desarrolladas por los formadores de las Didácticas Específicas 247

5.1.3. El encuentro entre las opiniones y las creencias de los formadores y sus prácticas de enseñanza de la Práctica Reflexiva 249

5.2. Limitaciones y prospección de la investigación 253

5.3. La guía de preguntas como dispositivo para la implementación de la Práctica Reflexiva de la enseñanza 257

5.4. Diálogo con la política educativa actual en el campo de la profesión docente 260

Referencias 265

Anexos 285

Anexo 1. Cuestionario previo al peritaje 285

Anexo 2. Cuestionario validado 290

Anexo 3. Pauta de entrevista validada 301

Anexo 4. Pauta de observación (antes de la validación) 303

Anexo 5. Pauta de observación 307

Anexo 6. Instrumento de Validación del Cuestionario 311

Anexo 7. Instrumento de Validación de la Pauta de Observación 324

Anexo 8. Carta al CFE para poder desarrollar el trabajo de campo en el IPA y en contacto con su personal 332

Anexo 9. Resolución de autorización del CFE para realizar la investigación en el IPA 333

Anexo 10. Modelo de correo electrónico para contactar a los participantes de la investigación 335

Índice de tablas

Tabla 1 Delimitación del objeto de estudio 21
Tabla 2 Modelos para la Práctica Reflexiva 41
Tabla 3 Categorías para el análisis de la práctica 62
Tabla 4 Estudios antecedentes 74
Tabla 5 Posibles modificaciones, mejoras o consolidaciones en la formación docente 86
Tabla 6 Autores y temas vinculados con la Práctica Reflexiva 110
Tabla 7 Características generales de los participantes e inclusión en el trabajo de campo 115
Tabla 8 Ejemplos de la utilización e interpretación de los códigos 116
Tabla 9 Criterios para la categorización en niveles de conocimiento de la Práctica Reflexiva.. 117
Tabla 10 Compromiso con la Práctica Reflexiva 118
Tabla 11 Datos estadísticos de las entrevistas 118
Tabla 12 Tabla de frecuencia de la variable "Horas agrupadas" 120
Tabla 13 Tabla de frecuencia de la variable antigüedad del formador 121
Tabla 14 Relación subcategorías apriorísticas con ítems del cuestionario 128
Tabla 15 Rigor y validación para cada subcategoría apriorística 132
Tabla 16 Ajustes sugeridos y consideración del investigador 144
Tabla 17 Códigos para el análisis de los datos cualitativos 150
Tabla 18 Plan de Análisis Cuantitativo: estadística descriptiva y análisis univariado 153
Tabla 19 Plan de análisis bivariado entre variables independientes y dependientes 153
Tabla 20 Códigos emergentes en la categoría de análisis Representaciones PR 163
Tabla 21 Ejemplos de citas del código Definiciones Académicas 165
Tabla 22 Ejemplos de citas del subcódigo Revisar/Repensar 166
Tabla 23 Ejemplos de citas del subcódigo Explicar la Práctica 166
Tabla 24 Ejemplos de citas del subcódigo Aporte Externo 167
Tabla 25 Ejemplo de citas del código Definiciones Generales 167
Tabla 26 Ejemplo de citas relativas a la incorporación de la 170
Tabla 27 Ejemplos de citas sobre el impacto que podría tener en el sistema 170
Tabla 28 Ejemplos de citas que destacan la importancia de la 171
Tabla 29 Ejemplos de citas que destacan la importancia de la 172

Tabla 30 Ejemplos de citas sobre aportes de la 173
Tabla 31 Dispositivos para la enseñanza de la Práctica Reflexiva 178
Tabla 32 Ejemplos de citas sobre el código (Atlas Ti) 182
Tabla 33 Ejemplos de citas sobre el código (Atlas Ti) Transparentar criterios 182
Tabla 34 Ejemplos de citas sobre el código (Atlas Ti) Evitar prescripción 183
Tabla 35 Ejemplos de citas sobre el código (Atlas Ti) Confianza y grupalidad 184
Tabla 36 Ejemplos de citas acerca de la influencia 186
Tabla 37 Ejemplos de citas sobre dificultades en el trabajo con estudiantes practicantes 187
Tabla 38 Acciones de articulación formador en didáctica/profesor adscriptor 192
Tabla 39 Fragmento de Tabla de frecuencia de las acciones observadas 193
Tabla 40 Fragmento de Tabla de Frecuencia sobre conceptos tratados en las sesiones 194
Tabla 41 Conceptos Específicos de las Especialidades y Conceptos Transversales 195
Tabla 42 Autores Específicos de las Especialidades y Autores de Didáctica y Educación 195
Tabla 43 Tipo de preguntas realizadas por los formadores en las sesiones observadas 197
Tabla 44 Tipo de críticas realizadas por los formadores en las sesiones observadas 197
Tabla 45 Ejemplos de citas (Atlas Ti) sobre 199
Tabla 46 Etiquetas de las variables del estudio cuantitativo 212
Tabla 47 Correlación entre las variables Área y Concepto 215
Tabla 48 Correlación entre las variables Grado Académico y Concepto 215
Tabla 49 Correlación entre las variables Carácter del cargo y Concepto 216
Tabla 50 Correlaciones entre las variables Otras secciones y Concepto 216
Tabla 51 Correlación entre variables Formación PR y Concepto 217
Tabla 52 Correlación entre las variables Grado Académico y PR Profesionaliza 218
Tabla 53 Correlación entre las variables Áreas y Trascendencia PR 219
Tabla 54 Correlación entre variables Grado Académico y Trascendencia PR 219
Tabla 55 Frecuencia de autores consultados por los formadores 222
Tabla 56 Frecuencia de autores agregados por los formadores 223
Tabla 57 Correlación entre las variables Barbier y Área 224
Tabla 58 Correlación entre las variables Barbier y Carácter del Cargo 224
Tabla 59 Correlación entre las variables Barbier y Grado Académico 225
Tabla 60 Correlación entre las variables Barbier y Formación PR 225

Tabla 61 Correlación entre las variables Barbier y Concepto 226
Tabla 62 Correlación entre las variables..... 227
Tabla 63 Correlación entre las variables..... 228
Tabla 64 Correlación entre las variables Concepto y Frecuencia Compartir Prácticas..... 229
Tabla 65 Correlación entre las variables..... 230
Tabla 66 Correlación entre las variables Área y Frecuencia Bitácora..... 231
Tabla 67 Correlación entre las variables Grado Académico y Relevancia Brecha 232
Tabla 68 Correlación entre las variables..... 234
Tabla 69 Correlación entre las variables Áreas y Dificultad Perfil 234
Tabla 70 Principales premisas ratificadas mediante la triangulación múltiple..... 239
Tabla 71Principales premisas a problematizar a partir de los procesos de triangulación..... 240
Tabla 72 Guía de consignas para el análisis de la práctica 257

Índice de figuras

Figura 1 Relación objetivo específico 1 y categorías apriorísticas 126
Figura 2 Relación objetivo específico 2 y categorías apriorísticas 127
Figura 3 Relación objetivo específico 3 y categorías apriorísticas 127
Figura 4 Red conceptual del Código Definiciones Académicas en Atlas Ti 165
Figura 5 Red conceptual del Código ¿Cómo hacerlo? en Atlas Ti 177
Figura 6 Red conceptual del Código Problemas de implementación 177
Figura 7 A modo de conclusión: seis puntos clave para enseñar la Práctica Reflexiva 246

Introducción

La presente introducción busca contextualizar nuestro tema de investigación: la Enseñanza de la Práctica Reflexiva de la Docencia en la formación del profesorado del Uruguay a través de las didácticas específicas. Abordaremos brevemente los siguientes aspectos: presentación del tema, delimitación del objeto de estudio, justificación y relevancia académica del estudio, aproximación al encuadre contextual del estudio y estructura de la tesis. Esperamos que estos apartados permitan que el lector comprenda la importancia del tema, las razones que justifican nuestra investigación y el contexto conceptual y local desde el que se desarrolla.

Presentación del tema

La presente investigación se titula "Enseñanza de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesorado del Uruguay". Es decir, la enseñanza de una metodología, para la formación docente y el desarrollo profesional, basada en la propia experiencia y en el contexto de enseñanza como fuentes para una reflexión que, en la medida que es organizada y sistematizada, construye saberes para el aprendizaje y la mejora de la labor profesional del enseñante.

Siguiendo a Barbier (2000 y 2004a), entendemos por práctica la puesta en discurso por parte de la persona de la actividad o de las acciones que ha realizado. La actividad es el proceso mediante el cual el individuo transforma una realidad transformándose, a la vez, a sí mismo, es su intervención en el campo. La acción es el conjunto de actividades practicadas por el sujeto en un determinado marco espacio temporal que están dotadas de cierto sentido y significación en la medida en que el sujeto se compromete con ellas y con los actores que interactúan, por ejemplo, el conjunto de actividades que transcurre en una clase. El análisis de las prácticas de enseñanza es una acción discursiva mediada por herramientas discursivas sobre una actividad que también es discursiva. Asimismo, analizar las prácticas implica dar cuenta de los fenómenos representacionales (proyectos, planes, evaluaciones, balances) y afectivos que rodean a las acciones y de sus motivos manifiestos y latentes. Distinguimos, también, una práctica o las prácticas del concepto de la

práctica como rutina, como hábito, como elementos convergentes entre varias prácticas que permiten que el individuo se forme ciertas conclusiones desde sus propias percepciones.

También puede existir un análisis de la acción sin la labor de reconstrucción que implican las prácticas, pero todo depende de los dispositivos que generan reflexión. Es decir, un registro filmográfico de las actividades realizadas en un aula puede resultar más favorable a que la reflexión o el análisis se haga sobre la acción, mientras que la narrativa descriptiva de las actividades, como elemento disparador de análisis, se relaciona más con la reflexión sobre las prácticas. Ambos caminos pueden ser considerados dentro de la tradición de la Práctica Reflexiva.

Sucede que formar docentes que sean profesionales, que ejerzan reflexiva y críticamente su profesión, parece ser una meta fácilmente identificable en el nivel macro-sistémico de las políticas educativas destinadas a la formación docente en el Uruguay (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2022; Consejo de Formación en Educación [CFE], 2021, 2008). No obstante, el gran tema ha sido –históricamente- cómo lograrlo: ¿cómo potenciar al otro y acompañarlo en la mejora representada en la posibilidad de una concomitancia cada vez más fina entre la teoría académico-enunciativa, la praxis de la enseñanza y la identidad del docente?

El desarrollo de la Práctica Reflexiva es uno de los posibles caminos a recorrer. Esto se debe a que permite el descubrimiento de una identidad profesional, el estudio de nuevos autores (que en buena medida el profesional reflexivo descubre en función de las necesidades emanadas de los propios problemas prácticos que surgen en el aula) al fomentar la retroalimentación entre colegas y compañeros, mejoras específicas respecto al quehacer cotidiano del aula (proyección de la acción, trabajo con estudiantes con dificultades de aprendizaje, integración de concepciones epistemológicas de las asignaturas a la práctica de enseñanza) y la posibilidad de generar y divulgar conocimiento práctico.

Entonces el objeto de estudio de la investigación es la incorporación de la enseñanza de la Práctica Reflexiva de la Docencia por parte de los formadores en Didácticas Específicas. Feldman (2010)

considera que un trabajo rotulado como “teórico” tiene su aspecto práctico, y las acciones de los practicantes de una profesión u oficio implican “teorías prácticas”, dado que la práctica de un enunciado teórico genera nuevas teorías, lo cual nos permite hablar de la “epistemología de la práctica” (Schön, 1987). Lizana & Muñoz (2022) plantean que la relación entre teoría práctica es transaccional, no es de aplicación ni de subordinación. En educación, la teoría y la práctica interactúan y mutuamente se influyen. Desde esta perspectiva, muchas profesiones que trabajan con lo humano, con la singularidad y con la incertidumbre (Cifali, 2012) proponen una vía de formación y desarrollo profesional a través del análisis de la propia acción; en el ámbito educativo, una síntesis significativa de ello es la investigación de Perrenoud (2004a). Al respecto, entendemos que los futuros docentes deberían detenerse a observar sus “teorías prácticas”, para que queden incorporadas a su discurso, a su relato, a sus nociones. De esta manera, el futuro docente se apropia de estas teorías, en lugar de ser propiedad de teorías que no pronuncia.

Por otra parte, “…entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben…” (Litwin, 1998, p. 94). Tanto la didáctica general como las didácticas específicas describen, explican, sustentan e investigan prácticas de enseñanza y proponen mejoras. Traducen los fines de la educación en acciones concretas a corto, mediano y largo plazo; diseñan y evalúan propuestas formativas, situaciones y materiales didácticos; analizan lo que se puede enseñar según los ciclos de vida de la persona y el contexto; y cómo organizar la progresión del aprendizaje; guiar las acciones y estrategias de aprendizaje de los estudiantes para identificar sus problemas de aprendizaje. Permiten elegir la forma más efectiva de enseñanza entre una amplia gama de posibilidades y ofrecen al docente herramientas para reflexionar sobre su práctica (Camilloni, 2008).

La Formación Inicial del Profesorado es un mecanismo de enseñanza formal basado en la mediación que las instituciones y sus formadores desarrollan para promover el aprendizaje de habilidades, conocimientos y estrategias clave de la profesión docente en los candidatos. En el contexto de nuestro estudio, los formadores son aquellos profesionales, especialistas en diversas áreas, que orientan y median en el aprendizaje de los futuros docentes. Esto puede incluir enseñar habilidades docentes, técnicas de enseñanza, contenido disciplinario y pedagógico, preparación

y/o selección de materiales de estudio, elaboración de ejercicios, tutorías. Las unidades de análisis de nuestra investigación son los formadores en didácticas específicas de la institución formadora con mayor número de docentes y estudiantes en Uruguay.

Al respecto, la pregunta principal de la investigación es:

¿Cómo incorporan la enseñanza de la Práctica Reflexiva de la Docencia los formadores en Didácticas Específicas en la Formación Inicial del Profesorado?

En la etapa inicial del proyecto de investigación, analizamos los programas oficiales de estas Didácticas (unidades temáticas y propuestas bibliográficas), que fueron redactados por el correspondiente conjunto de profesores. De este análisis dedujimos que la enseñanza de la competencia reflexiva no parece incorporarse de la misma forma ni con la misma intensidad en todas las especialidades de la formación del profesorado. Por esto decidimos realizar un estudio cuantitativo, más exploratorio y global, en las especialidades en las cuales se ha desarrollado menos la enseñanza de la Práctica Reflexiva, y un estudio cualitativo en las especialidades que conjeturamos, según el análisis mencionado, más desarrollan e incorporan la Práctica Reflexiva de la Enseñanza.

En este caso nos parece pertinente el enfoque mixto “cualitativo-cuantitativo” simultáneo porque amplía el radio de acción de la investigación, aumenta el corpus de datos de la tesis, permite comparar entre las especialidades y enriquece la triangulación múltiple como forma de validación al agregar la triangulación de enfoques (Flick, 2014).

En consecuencia, el objetivo general de la tesis es:

Analizar y explicar las prácticas de enseñanza de la Práctica Reflexiva desarrolladas por los formadores en Didácticas Específicas en la Formación Inicial del Profesorado.

Los objetivos específicos son:

1) Conocer y describir las opiniones y las creencias que tienen los formadores en Didácticas Específicas acerca de la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesorado.

2) Describir y analizar las prácticas de enseñanza de la Práctica Reflexiva desarrolladas por los formadores de las Didácticas Específicas en la Formación Inicial del Profesorado.

3) Analizar y categorizar las convergencias y las divergencias entre las opiniones, las creencias y las prácticas de enseñanza de la Práctica Reflexiva de los formadores en Didácticas Específicas en la Formación Inicial del Profesorado.

En la revisión de la literatura académica de esta investigación abordamos ejes relacionados con el objeto de estudio, a saber, un capítulo dedicado a la Práctica Reflexiva de la Enseñanza que incluye estudios antecedentes asociados al objeto de la tesis y, otro, sobre la Formación Inicial Docente. En cuanto a la Práctica Reflexiva de la Docencia, describimos sus características, el significado de su incorporación al sistema educativo, las características y trascendencia de su enseñanza en la formación docente, posibles metodologías para su enseñanza, modelos y niveles de reflexión. Caracterizamos la Formación Inicial Docente, considerando especialmente la región, presentamos modelos, discutimos el rol de los formadores e introducimos el nivel nacional a través de un Marco Contextual sobre la Formación Inicial Docente en Uruguay.

En la tabla 1, titulada “Delimitación del objeto de estudio”, buscamos expresar la coherencia interna de la investigación como parte final de la presentación del tema. Nuestro propósito es reflejar el objetivo de investigación diseñado para abordar nuestra pregunta central, así como la conexión existente entre los objetivos específicos, entendidos como acciones particulares que convergen en el objetivo general. La relación entre los objetivos específicos y el objetivo general implica complementariedad y subordinación. La intención principal de nuestra investigación consiste en analizar y explicar la enseñanza de la Práctica Reflexiva de la Docencia en la formación de profesores en Uruguay. Para lograr esto, es necesario conocer cómo los formadores piensan acerca del tema, qué acciones llevan a cabo intencionalmente y analizar las discrepancias entre las concepciones declaradas y las acciones identificadas. Asimismo, para cada objetivo específico

señalamos los énfasis metodológicos que permiten su concreción, como forma de evidenciar el tipo de diseño y de acciones.

Tabla 1

Delimitación del objeto de estudio

Unidades de análisis	Contexto	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Énfasis metodológicos
Formadores en Didácticas Específicas	Formación Inicial del Profesorado en Uruguay	¿Cómo incorporan la enseñanza de la Práctica Reflexiva?	Analizar y explicar la enseñanza de la Práctica Reflexiva	Conocer y describir opiniones y creencias de los formadores acerca de la enseñanza de la Práctica Reflexiva	"Cuali-cuanti": cuestionario y entrevista
				Describir y analizar la enseñanza de la Práctica Reflexiva	Cualitativo: observaciones
				Analizar y categorizar convergencias y divergencias entre opiniones, creencias y enseñanza de la Práctica Reflexiva	"Cuali-cuanti": triangulación múltiple

Justificación y relevancia académica del estudio

Consideramos que la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesorado es un tema de gran importancia para la educación en nuestro país, dado que este fenómeno tiene el potencial de mejorar la calidad tanto de la enseñanza como del aprendizaje en la educación media. En este sentido, nos parece relevante analizarlo y caracterizarlo. En los últimos años, en el ámbito educativo, la Práctica Reflexiva ha cobrado gran significado como un medio para la inserción y el desarrollo profesional docente, construyendo conocimiento práctico (Bengoa, 2022; Imbernón, 2005; Ochoviet, 2019; Palmer, 2017; Suárez, 2011; Zavala, 2005, Zavala, 2023, entre otros ejemplos regionales y globales) que puede ser utilizado como fuente para el estudio de la Didáctica. Sin embargo, las investigaciones sobre cómo enseñar la Práctica Reflexiva en la profesión docente son escasas y se basan en modelos metodológicos cualitativos con énfasis en la fenomenología, es decir, enfoques distintos al mixto que proponemos en nuestra investigación. Por esta razón, creemos estar adentrándonos en un campo con mucho por explorar aún y de una manera innovadora.

A pesar de que la Práctica Reflexiva ha sido estudiada en el ámbito educativo, las investigaciones acerca de cómo enseñarla a los futuros docentes resultan escasas, siendo inexistentes en el contexto uruguayo. Nuestro estudio pretende llenar este vacío en la literatura académica, proporcionando una base para futuras investigaciones en este campo. La adopción de un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo simultáneo nos permite abordar el tema de estudio desde múltiples perspectivas y con mayor profundidad, buscando así enriquecer los hallazgos y reforzar la validez. Además, este enfoque amplía el alcance de nuestra investigación y posibilita una comparación entre distintas especialidades.

Al explicar y describir cómo los formadores en Didácticas Específicas enseñan la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesorado, nuestro objetivo es construir información útil para mejorar la calidad de la formación de futuros docentes en Uruguay. Esto implica identificar prácticas de formación adecuadas, así como los desafíos y oportunidades para la integración de la Práctica Reflexiva en la educación del docente.

Esta investigación, como muchas de su tipo, también presenta hallazgos que pueden utilizarse para diseñar e implementar políticas y estrategias, en este caso, aquellas que promuevan una enseñanza reflexiva y crítica. Podría constituir un aporte en el proceso de impulso hacia la mejora del sistema educativo uruguayo en su totalidad, con docentes mejor capacitados para enfrentar los desafíos del aula y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la sociedad. Indudablemente, para lograr esto, es necesario contar con docentes que sean "profesionales reflexivos" (Schön, 1987).

Encuadre contextual del estudio

El Consejo de Formación en Educación (CFE) es el órgano desconcentrado de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) del Uruguay que administra la formación docente en el país. El mencionado Consejo tiene como propósito la formación de profesionales que puedan desempeñarse como docentes en la enseñanza primaria, secundaria y, en algunos casos, terciaria.

La formación de profesores de enseñanza media en Uruguay se lleva a cabo en diversas instituciones, como el Instituto de Profesores "Artigas" en Montevideo, el Centro Regional de Profesores del Sur en Atlántida, el Centro Regional de Profesores del Centro en Florida, el Centro Regional de Profesores del Suroeste en Colonia, el Centro Regional de Profesores del Este en Maldonado, el Centro Regional de Profesores del Litoral en Salto y el Centro Regional de Profesores del Norte en Rivera. Aquellos estudiantes que cursan sus especialidades de profesorado mediante la modalidad semipresencial complementan su formación en ciencias de la educación en el Instituto de Formación Docente más cercano a su localidad. Con un total de veinte Institutos de Formación Docente distribuidos por todo el país, el CFE está presente en cada departamento de Uruguay.

Las carreras de docencia para enseñanza media tienen una duración de cuatro años, al término de los cuales se otorga una titulación de docencia para enseñanza media en una especialidad. La formación comprende una combinación de cursos disciplinares, pedagógicos y didácticos, así como práctica docente. Los estudiantes pueden ingresar a estos programas de formación una vez

que hayan completado el bachillerato; sin embargo, algunas especialidades exigen, también, un examen de ingreso.

Es importante mencionar que, en la ciudad de Montevideo, los interesados en formarse como profesores en ciertas especialidades tienen la opción de cursar programas de educación privada en la Universidad de Montevideo. Por otro lado, el profesorado de Educación Física se imparte a través de una licenciatura en la Universidad de la República, así como en una institución privada ubicada en Montevideo.

La formación en didácticas específicas para las diversas especialidades del profesorado constituye una parte esencial de los programas de formación docente del CFE. Estas didácticas se centran en enseñar habilidades y conocimientos propios de cada disciplina, adaptando las estrategias pedagógicas a las características y necesidades de cada materia, entorno y proyecto institucional. Se parte del principio de que cada especialidad posee enfoques y metodologías únicas, por lo que la enseñanza debe variar según la disciplina. Cada programa de profesorado incluye cuatro cursos anuales de didáctica específica, y tres de ellos se complementan con prácticas en instituciones educativas. De acuerdo con el escalafón de formadores del año 2022, Montevideo cuenta con cincuenta y seis formadores efectivos en didácticas específicas, mientras que el total de los demás departamentos suma veintiséis (ANEP, 2022b). Por esta razón, consideramos estadísticamente significativo centrar nuestro estudio en el Instituto de Profesores “Artigas”.

En suma, el sistema de formación docente en Uruguay está administrado por el CFE, una entidad dependiente de la ANEP. La formación de docentes es para la enseñanza primaria, secundaria y, en algunos casos, terciaria, y se desarrolla en diversos centros regionales e Institutos de Formación Docente distribuidos por todo el país. La formación docente en enseñanza media tiene una duración de cuatro años e incluye cursos disciplinares, pedagógicos, didácticos y prácticas docentes. La formación en didácticas específicas es un componente clave de estos programas, adaptando las estrategias didácticas a las necesidades y características de cada disciplina.

Cabe señalar que esta investigación y tesis ha sido desarrollada en una etapa de transición en el marco de la implementación de una transformación educativa de la educación pública del país. La política educativa para el período 2020-2024 propone cambios en los planes y programas en todos los niveles que gestiona la ANEP, la búsqueda de una formación universitaria de los docentes, mayor autonomía para los centros, revisión de los perfiles de egreso. En el caso de la formación de profesores, el CFE, en 2023, todavía estudia cambios en el área de Didáctica y Práctica preprofesional, estableció un Marco Curricular para la Formación de Grado de los Educadores, modificó los planes de todas sus carreras y en 2023 estas modificaciones se instrumentaron en primer año, implementó un nuevo reglamento de evaluación para las carreras del Plan 2023, desarrolló cursos de formación para los formadores que accedieron a cargos en los nuevos planes y designó "dinamizadores académicos" y "mentores" que acompañan la inserción de estas nuevas políticas.

Complementaremos este encuadre introductorio en el apartado "2.4. Marco contextual: la Formación Inicial Docente en Uruguay".

Estructura de la tesis

Organizamos la tesis en cinco capítulos principales, seguidos de referencias bibliográficas y los anexos.

Esta introducción ofrece una presentación general del tema, la justificación, los objetivos de investigación y anticipaciones en torno al encuadre contextual y metodológico de la investigación. Los capítulos 1 y 2 corresponden al marco teórico. El "Capítulo 1" trata la Práctica Reflexiva en la formación docente, describiendo sus características, fundamentación y los niveles de reflexividad que la Docencia Reflexiva podría alcanzar. También analiza el rol de los formadores en la enseñanza de la Práctica Reflexiva y revisa estudios antecedentes. El "Capítulo 2" aborda la profesión docente y su formación inicial, describe características, problemas y propuestas de mejora de la Formación Inicial Docente, modelos de formación docente, el rol del formador de formadores y el contexto específico de la Formación Inicial Docente en Uruguay.

El “Capítulo 3” describe la metodología empleada en esta investigación, incluyendo el enfoque y diseño, la selección de participantes y muestra, las técnicas e instrumentos de investigación utilizados y el plan de análisis de datos. También trata la ética en la investigación y nuestras implicaciones en el estudio. El “Capítulo 4” presenta los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo realizado, destacando las concurrencias entre técnicas, enfoques y marco teórico.

Por último, el “Capítulo” 5 ofrece las conclusiones de la investigación, discutiendo los hallazgos en relación con los objetivos de investigación, las limitaciones y la prospección de la investigación. Además, se presenta una propuesta de guía de preguntas como dispositivo para la implementación de la Práctica Reflexiva de la enseñanza y se establece un diálogo con la política educativa actual en el campo de la profesión docente.

Capítulo 1. La Práctica Reflexiva en la profesión docente

En este capítulo tratamos el tipo de reflexión que desarrolla la Práctica Reflexiva de la Enseñanza, los aspectos que pueden ser objeto de reflexión, los autores clásicos que han contribuido a delimitar un campo de reflexión sobre la práctica, los autores contemporáneos que han presentado modelos de reflexión y la estructuraron en niveles, el sentido y los fundamentos de la Práctica Reflexiva de la Enseñanza, las acciones, los dispositivos, las estrategias y las metodologías que los formadores pueden implementar para enseñar la Docencia Reflexiva a sus estudiantes.

La reflexión, en la Práctica Reflexiva, debe ser sistemática, modelada, intencional, consciente, voluntaria, ética y filosófica. La Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente posibilita articular la teoría con la práctica, promover la profesionalidad docente, generar conocimientos didácticos, fortalecer la identidad del docente, recuperar su pensamiento y sus concepciones, apoyar emocionalmente su tarea, mejorar su calidad profesional y sus prácticas, complementar la investigación académica, capacitar a los futuros maestros en teorías contemporáneas de la enseñanza y del aprendizaje a partir de sus propias experiencias. Los formadores deben contemplar los aspectos emocionales de los aprendices y orientarlos metodológicamente en la reflexión para que aprovechen las instancias.

Van Manen (1997), Schön (1987), Zavala (2009), Korthagen (2010), Day (2014) son autores que han desarrollado propuestas explicativas sobre los niveles de reflexividad o han contribuido al debate a propósito. Kolb (1984), Smyth (1991), Atkins & Murphy (1993), Brookfield (1998), Mezirow (1998), Williams (2001), Korthagen (2010), Domingo (2010) y Cerecero (2018) son autores que han propuesto modelos para la implementación de la Práctica Reflexiva de la Enseñanza.

A continuación, desarrollamos las ideas de este breve acápite a través de los apartados “Características de la Práctica Reflexiva de la Enseñanza”, “Fundamentación de la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la formación de los futuros docentes”, “La práctica de quienes enseñan a a reflexionar sobre la práctica”, “Niveles de reflexividad” y “Estudios antecedentes que profieren a la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesorado”.

1.1. Características de la Práctica Reflexiva de la Enseñanza

La reflexión se ha convertido en una práctica fundamental en el aprendizaje y la formación de los profesionales de la educación. La Práctica Reflexiva es una metodología formativa que se viene consolidando en el ámbito de la enseñanza y que implica una reflexión profunda y consciente para, entre otras cosas, construir conocimiento práctico. La Práctica Reflexiva de la Docencia se basa en el análisis y la reflexión sobre la propia práctica, considerando las diferentes dimensiones que conforman la identidad didáctica del docente. "Es un acto intelectual que permite la toma de conciencia de acciones facilitadoras para la ejecución exitosa de tareas en el aula" (Becerra et al., 2023, p. 116). Asimismo, esta metodología establece una conexión entre la teoría académica y la realidad práctica, buscando una formación profesional efectiva. A pesar de su antigüedad como acción cognoscitiva, la reflexión se ha actualizado con herramientas intelectuales modernas, lo que ha generado un debate sobre su aplicación en la enseñanza y su relación con la tecnocracia. La Práctica Reflexiva se vincula estrechamente con la identidad docente porque implica una consolidación y reconfiguración de parámetros para un desarrollo profesional satisfactorio. Con estos objetivos, se han desarrollado modelos y dispositivos para el análisis de la práctica. En este apartado de la investigación abordaremos diferentes aspectos de la Práctica Reflexiva, con el objetivo de profundizar en una metodología en desarrollo que puede ser una herramienta fundamental para la formación de los profesionales de la educación.

1.1.1. El vínculo entre la reflexión, el análisis, el aprendizaje y la identidad profesional

"Entendemos la reflexión como un proceso que pone en duda nuestras certezas, que intenta enlazar los fenómenos que no tienen relación, o que estas no son visibles; un proceso que articula aspectos cognitivos y afectivos, que reconoce lo diverso y que busca formular más preguntas que respuestas" (Anijovich & Cappelletti, 2018, p. 76). En buena medida, es una metacognición con respecto al propio aprendizaje (Astudillo et al., 2014).

La reflexión puede ser ocasional o sistemática, siendo la sistemática la que construye conocimiento (Anijovich & Cappelletti, 2018). Podríamos observar cierta reflexión (más descriptiva que

normativa) en la acción, y a su vez cierto análisis retrospectivo básico, que también es, prácticamente, omnipresente en la labor de quien trabaja con personas. Pero la Práctica Reflexiva no trata de eso sino de la reflexión, el análisis y la indagación que, de una manera u otra, es modelada y se potencia en el desequilibrio, que puede ser instrumental, cognitivo, práctico o incluso emancipatorio, pero que es desequilibrio al fin. El docente parte de circunstancias que cuanto más implicadas estén con las emociones más se transformarán en una fuente propicia para el análisis profundo de la acción y del sujeto en la acción (Nocetti & Medina, 2017). El propósito es que la Práctica Reflexiva supere la reflexión natural, trascienda la identificación de lo que es exitoso y lo que se puede en la práctica, promueva una reflexión continua, intencional, consciente, voluntaria, metódica, sistemática, contextualizada, ética, retrospectiva y prospectiva y alcance una reflexión de dimensión epistemológica que reconfigure perspectivas (Cerecero, 2018; Domingo & Anijovich, 2017; Domingo & Gómez, 2014; Garrido, 2018; Korthagen, 2010; Paz, 2017). Analizando al poeta por sus mejores versos, podemos decir que una interesante reflexión sobre la propia práctica consiste en describir, explicar, analizar, criticar, evaluar posibles alternativas y mejoras de la práctica, discutir supuestas verdades, develar teorías y valores implícitos, considerando la literatura académica asociada a los temas emergentes y argumentando a partir de ella.

Habitualmente reflexionamos sobre los enfoques de la práctica, las acciones concretas, el aprendizaje del enseñante, su identidad docente, el contexto (Astudillo et al., 2014; Day, 2014; Gutiérrez et al., 2016; Seckel, 2016). Para Chacón (2008) y para Agreda & Pérez (2020) el análisis de la práctica debe recaer sobre todas las tareas necesarias para desarrollar una clase y sobre la propia identidad didáctica del docente. Las dimensiones que componen este universo son el proceso de conducción de la tarea en el aula, las operaciones realizadas, aspectos emocionales y afectivos implicados como la mentalización de los deseos que tenemos respecto a la acción o el placer que nos genera la acción o el placer que nos genera representarnos y anticiparnos a la acción, la identidad individual revelada, las identidades colectivas referenciadas, los conocimientos y habilidades puestos en práctica, las características del campo (sus reglas, su cultura, sus relaciones de poder), los promotores de la acción (empresa, estado, familias), los usuarios de la acción (Barbier, 2004a), las decisiones ante los imponderables del aula, los referentes teóricos (Chacón, 2008; Ornique, 2018; Prieto, 2021), los currículos oculto y nulo codificados en la acción (Garrido,

2018), la relación anticipación-interacción (Korthagen, 2010; Ornique, 2018), el vínculo con los tutores de la práctica (Ornique, 2018), las creencias y la ideología implicadas (Paz, 2017; Ornique, 2018). También, "parte importante de la reflexión implica construir significados a partir de lo que creemos que es el conocimiento y las creencias que tenemos sobre cómo se obtiene y de qué manera debe aplicarse el mismo" (Martínez, 2022, p. 37).

La Práctica Reflexiva de la Enseñanza implica conectar la teoría con la práctica y la formación con el ejercicio de la profesión, analizar la emoción y la moral del profesor (Domingo & Gómez, 2014; Domingo & Anijovich, 2017; Korthagen, 2010; Ornique, 2018), provocar un diálogo plurilateral (Ornique, 2018) y metacognitivo, porque, también, evaluamos cómo pensamos cuando actuamos y nuestro sistema de acción (Domingo & Gómez, 2014; Perrenoud, 2004a). La docencia reflexiva es pensarse profesionalmente para que luego repercuta en la eficiencia. Es introspección para el "eficientismo" y no la búsqueda de la mejora por la mejora en sí. La competencia reflexiva es una competencia transversal (Domingo & Gómez, 2014) en la medida que transforma a la experiencia en un objeto cognoscitivo sobre el que el enseñante aplica su intelectualidad y mente (Domingo & Gómez, 2014; Domingo & Anijovich, 2017; Paz, 2017; Sanjurjo, 2012). Para Garrido (2018), analizar la propia práctica consiste en bajar a la bodega desde el granero, siendo el granero la acción pedagógica y la bodega las teorías docentes que la sustentan y la explican. Por lo tanto, es una actividad, una acción, de alto nivel de implicación, en la que no se busca la objetividad (Prieto, 2021).

Según Domingo & Gómez (2014), la Práctica Reflexiva es una metodología formativa joven basada en herramientas intelectuales antiquísimas. Aristóteles ya reconocía la existencia de un conocimiento práctico. Hace casi un siglo, Dewey (1933) promueve la reflexión didáctica sobre la acción, la idea de dimensión emocional de la práctica, el aprendizaje a través de la experiencia y considera cierta epistemología de la práctica. Vygotsky (1979) argumenta que el desarrollo se propicia con la interacción social, con mediadores socioculturales del conocimiento, lo que fundamenta la inclusión de comunidades de práctica y de grupos de reflexión y de aprendizaje para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Polanyi (1966) utiliza el concepto del "conocimiento tácito" del práctico. Schön (1987) logra sintetizar muchas de estas ideas

explicitando recorridos formativos para profesionales reflexivos y proclamando un cierto estatus para la “epistemología de la práctica”.

A partir de la Práctica Reflexiva, el docente desaprende y aprende prácticas y teorías, reconstruye, adapta (Domingo, 2010), enfrenta obstáculos ontológicos y epistemológicos (Elizarraraz, 2018), consolida su perfil (Garrido, 2018), construye sus propias teorías y aprendizajes (Korthagen, 2010). La Práctica Reflexiva permite que el enseñante se dé cuenta y dé cuenta de sus acciones y de las condiciones que la determinan (Caporossi, 2021).

Puede suceder que quienes se posicionan en modelos asociados a la Práctica Reflexiva de la Docencia declaren que se oponen a las visiones tecnocráticas de la enseñanza, pero prescriban las acciones en la implementación de la reflexión (Edelstein, 2000). Barbier (2004a) sostiene que, si los referentes para la autoevaluación de una acción están determinados por el actor con mayor poder en la situación, la dinámica es tecnocrática y los juicios se emiten antes sobre los resultados que sobre los procesos. Domingo & Anijovich (2017) identifican debates en curso sobre la Práctica Reflexiva vinculados a los contenidos de la reflexión, la frecuencia, la metodología y sus dispositivos.

Vinculamos la Práctica Reflexiva con la identidad docente por los componentes que conforman la identidad profesional y los aportes que la reflexión puede hacer, tanto en la Formación Inicial Docente como en su desarrollo profesional, en torno a la consolidación y reconfiguración de ciertos parámetros que el propio individuo seminconscientemente forja para sí mismo. “La identidad docente refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son sus factores básicos de satisfacción e insatisfacción” (Marcelo & Vaillant, 2018, p. 54), implica identificarse como profesional docente en base a ciertas características, es lo que los profesores suponen que son y lo que quieren ser. “Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva derivada del contexto en el cual el docente se desenvuelve” (Marcelo & Vaillant, 2018, p. 55).

1.1.2. La Práctica Reflexiva como metodología de análisis y de investigación didáctica

En virtud de la metodología habitualmente usada en este tipo de procesos de análisis y de reflexión, debemos hacer referencia al concepto de ciclo reflexivo, al problema práctico como causa del análisis, a la importancia del trabajo colaborativo entre pares, a la narrativa como herramienta de frecuente uso, a la teoría académico-enunciativa como elemento mediador entre las teorías prácticas y la realidad en sí, a los posibles dispositivos que también actúan como mediadores con el propósito de enriquecer las reflexiones.

Podemos hablar de un ciclo reflexivo porque el proceso de trabajo con la práctica consta del diseño, de implementación y registro, el análisis cercano a la implementación y el análisis retrospectivo (Rivas, et al., 2017). De igual forma, es un ciclo porque, en buena medida, se parte de percepciones personales, se media con otras percepciones y teorías y finalmente se culmina con una nueva visión personal sobre el asunto.

Este ciclo puede comenzar con el practicante preguntándose por qué y para qué enseña su disciplina (Paz, 2017) y en una operación deductiva preguntarse por qué y para qué enseña el tema de su disciplina que toca para la clase. En esta reflexión anticipatoria, el formador y la comunidad práctica intervienen con preguntas y comentarios que cuestionan las decisiones del plan de clase del practicante (Ornique, 2018). Durante la implementación, hay una reflexión en la acción que consiste en una conversación interna del sujeto consigo mismo mientras está en el aula. Esta conversación se vuelve consciente cuando el docente se enfrenta a sorpresas que trascienden sus rutinas de actuación y la experimentación se produce de inmediato (Domingo & Gómez, 2014). La reflexión retrospectiva-prospectiva implica un distanciamiento en el tiempo y puede ocurrir en etapas (Domingo & Gómez, 2014).

Para Anijovich & Cappelletti (2018) la reflexión parte de un “incidente crítico” porque no se puede analizar todo lo que pasa en las acciones de enseñanza o es muy poco práctico. Day (2014) plantea consolidar la Práctica Reflexiva a partir de incidentes críticos, del planteamiento de problemas y

de la superación de problemas porque ni los docentes ni los candidatos reciben del sistema demasiado tiempo para reflexionar. Anijovich & Cappelletti plantean que "...la demanda de solución a una perplejidad es el factor constante que guía el proceso entero de reflexión, y que la meta final es la resolución racional de un problema, pasando de la duda a la certeza, o bien, a lo más cercano a la certeza..." (2018, p. 77). En estas perplejidades se podrá ir de lo más pragmático a lo más identitario, pero en cualquiera de los casos deben ser vistas como una posibilidad de crecimiento profesional y no como una doliente lejanía entre el dicho y el hecho.

Por supuesto que, para tal superación, el trabajo colaborativo y el tendido de redes son aspectos clave (Anijovich & Cappelletti, 2018; Nájera et al., 2013). La reflexión debe estar acompañada de múltiples perspectivas y no sólo de la visión del docente. Subiabre (2016) oportunamente lo conceptualiza como la "visión desde afuera" (expresión también muy utilizada en Zavala, 2015; Zavala, 2017). Las comunidades de prácticas ayudan a construir conocimiento en acción y reflexionar sobre la experiencia (Domingo & Anijovich, 2017). Son grupos de reflexión estructurados y organizados en torno a temas profesionales, donde los miembros colaboran entre sí e investigan para mejorar su práctica (Marcelo & Vaillant, 2018). Korthagen (2010) expresa el deseo de que las escuelas se conviertan en comunidades de práctica. La comunidad es fundamental porque nos quita la excesiva percepción de originalidad sobre lo que pensamos y genera que lo que pensamos contribuya a la formación de los demás (Sanjurjo, 2003). El colectivo ayuda al individuo a dar lo mejor de sí, plantea interrogantes y cuestiona supuestos. El papel de los orientadores es fundamental para que esto funcione, para que no se caiga en una especie de colegialidad artificial (Hargreaves & Fullan, 2014).

Otro elemento mediador frecuentemente mencionado es la escritura, la narrativa, valorada como una herramienta constructora de valía (Anijovich & Cappelletti, 2018; Jarpa et al., 2017). "Es de mucha utilidad modelar la escritura para la reflexión pedagógica desde la enseñanza de los géneros que circulan con estos fines, pues gracias a ello es posible relevar patrones de comportamiento discursivo y luego diseñar secuencias didácticas con foco en el proceso y retroalimentación de los textos que producen bajo estas consignas de escritura..." (Jarpa et al., 2017, p. 176) Por su parte, Barbier (2004a) señala que es difícil conocer la práctica sin la mediación del discurso. El

pensamiento reflexivo está asociado a la capacidad de enunciar supuestos, problemas, contradicciones, emociones. (Nájera et al., 2018).

De igual forma es importante añadir al análisis la teoría académico-enunciativa para superar la reflexión más allá del sentido común (Perrenoud, 2004a). Nos referimos a marcos conceptuales que colaboran en los procesos de comprensión, de sistematización y de reflexión, herramientas para el análisis de la acción vinculadas a la epistemología de la disciplina que el docente desarrolla, aunque no exclusivamente (Perrenoud, 2004a; Prieto, 2021; Sanjurjo, 2003; Zavala, 2015).

Cabe señalar que a lo largo de este trabajo utilizamos la expresión "teorías académico-enunciativas" para referirnos a lo que usualmente la Academia llama "teoría", y así distinguirlas de las que llamamos "teorías prácticas". Siguiendo a Feldman (2010), partimos de la premisa de que los teóricos hacen teoría, pero también tienen una práctica de ejecución de sus tareas, de igual forma los prácticos tienen todo un quehacer y un accionar, pero también construyen teorías acerca de ese accionar, por lo cual, las divisiones no deberían ser tan tajantes. Esto, en buena medida, fue desarrollado por Schön (1987) con su elocuente concepto "epistemología de la práctica", y en nuestro contexto nacional, es una noción muy presente en los diversos trabajos de Zavala (2012, 2015, 2017, 2023).

En cuanto a los dispositivos para la autorreflexión didáctica, siguiendo a Ruffinelli et al. (2017) y sugerimos videos, video-gafas (que permiten registro de audio y video de la clase desde la visión del docente), juegos de rol (sobre todo micro clases simuladas como forma de proyectar y "estresar ideas" acerca de las futuras acciones), debates, portafolios, grupos de discusión, entrevistas (generalmente asociadas a otros dispositivos facilitadores). Sucede que la reflexión pedagógica es una actividad compleja puesto que involucra varias operaciones cognitivas, es por ello por lo que necesita ser modelada con aportes externos a un sujeto investigador que es a la vez objeto de estudio (Jarpa et al., 2017). Estos aportes tienen que ver con la teoría académico-enunciativa, con técnicas e instrumentos como los mencionados, pero sobre todo se articulan en la figura del formador de formadores y el interpensamiento y lenguaje en común que este "negocie" con sus

practicantes.

Por otra parte, prácticamente todos los autores que trabajan sobre la Práctica Reflexiva reconocen que la institución formadora es un elemento central para el normal desarrollo de los procesos de reflexión y análisis de las prácticas. Pensamos que, en la medida en que el proyecto didáctico del docente es un fenómeno micro-sistémico que está subordinado a los ámbitos meso y macro educativos, la premisa anterior puede resultar una obviedad. Sin embargo, también entendemos que "lo instituido" (en el sentido planteado por Fernández, 1994) es un condicionante, que, en caso de conspirar en el mismo sentido, colabora y mucho, pero, de ninguna manera, es determinante.

Otra característica, que es de notorio interés en los autores que estudian el tema que hemos propuesto, es la existencia de diversos niveles de reflexión y análisis de las prácticas de enseñanza. Astudillo et al. (2014) hablan de perfiles cualitativos de reflexión. Ruffinelli, et al. (2017) categorizan la práctica de reflexión en técnica, práctica, reflexiva y crítica (las autoras demuestran que este último estadio de reflexión es difícil de alcanzar con estudiantes del profesorado). Por su parte, Anijovich & Cappelletti (2018) distinguen una comprensión de la acción que llaman de baja calidad (podríamos asociarla a básica, inmediata) y otra que por sistematizada se transforma en genuina. Con dos categorías similares ha desarrollado su análisis del tema Zavala (2012) mientras que Subiabre (2016) deja en claro que tener una nueva postura sobre la acción (y su potencialidad) no es lo mismo que tener seguidamente una mejora. El cambio exige compromiso en la reflexión.

Utilizamos operativamente el concepto de Práctica Reflexiva para nombrar a una tradición que, en realidad, engloba diversas conceptualizaciones. Por lo tanto, surgen discusiones en su seno y la diversidad en el enfoque es inevitable. Por ejemplo, Gutiérrez et al. (2016) plantean que los debates existentes entre la didáctica general y las didácticas específicas tienen su resonancia en la elaboración de proyectos para enseñar a reflexionar sobre las acciones educativas. Estos debates se observan, principalmente, en la selección de los textos que acompañan los análisis. Hay autores que utilizan la expresión "herramientas de análisis" para nombrar a "las teorías", al igual que lo hemos hecho nosotros durante el desarrollo del capítulo (al que además le hemos incorporado la

idea de “teoría académico-enunciativa”). Al respecto, creemos que detrás de esa “simple” divergencia léxica subyacen dos formas de entender la Práctica Reflexiva. Es decir, cuando utilizamos la expresión “herramientas de análisis” en lugar de “las teorías” estamos evitando la dicotomía teoría/práctica para referir al análisis de la acción y estamos evitando la simplificación de entender a la reflexión sobre la práctica como la contrastación entre lo que proponen “las teorías” y lo que el docente hace. En contrapartida, reconocemos la existencia de una doble epistemología, la de la práctica y la de la teoría, así como se trasluce la idea de que la reflexión práctica es para el práctico, para el practicante, para descubrir sus teorías prácticas implícitas, para comprender lo idiosincrático de su accionar. De esta forma, la práctica del análisis de las prácticas no implica evaluar cómo la teoría se expresa en la práctica. Desde esta perspectiva, los incidentes críticos y los problemas prácticos adquieren otro significado porque representan dos teorías internalizadas por el individuo que se contradicen, y las dos son suyas, o porque representan la profunda y tradicional confrontación entre lo que el docente piensa y quiere hacer, y lo que en definitiva hace. En este contexto, lo teórico-académico no es ajeno a la reflexión sobre la práctica, es un elemento determinante, entre otros tantos.

Por otra parte, y volviendo a enfatizar sobre el contexto de la Formación Inicial Docente, cabe valorar las palabras de Marcelo & Vaillant que “las prácticas acercan al estudiante a la práctica, contribuyen a su aprendizaje profesional, pero no dejan de ser una simulación de la práctica” (2015, p. 47), frente al significado del quehacer docente independiente y profesional.

Queremos reforzar la idea de que la apertura de pensamiento y la capacidad de escucha activa son componentes sustanciales para el desarrollo de este tipo de metodologías (Ornique, 2018), que constituyen productos intelectuales distintos a los de la investigación educativa tradicional, pero que integran ciertas estrategias de validación asociadas a la metodología cualitativa de la investigación social. Observamos que la Práctica Reflexiva implica una triangulación entre investigadores en los intercambios en la comunidad de práctica, implica una triangulación con marcos teóricos e interpretativos e implica una triangulación metodológica producida por la comparación entre los documentos de proyección de la acción, los registros y relatos de las demás instancias (Domingo & Gómez, 2014).

También hace a las características de la Práctica Reflexiva de la Docencia que como metodología de formación sea aún poco desarrollada, aunque cada vez es más teorizada, conceptualizada y difundida. Al respecto, podemos referenciar investigaciones empíricas realizadas en el cono sur (Agreda & Pérez, 2020; Contreras, 2020; Cuesta, 2016). A pesar de ello, a partir de instancias en las que la Práctica Reflexiva de la Docencia se ha desarrollado y se ha documentado, pudimos identificar temas educativos contemporáneos que interesan a la reflexión docente sistematizada: las estrategias de enseñanza, la crisis de expectativas en el encuentro entre el docente y su estudiantado, la epistemología, las características de la Docencia Reflexiva, la relación emoción cognición, aspectos de la política educativa.

Un ejemplo reciente y concreto de las narrativas y análisis referidos es la compilación de artículos hecha por Zavala (2023), allí un grupo de profesoras de Historia narran el intrincado dilema práctico que representó la enseñanza durante la pandemia. Mediante sus relatos, estas docentes detallan las resoluciones y soluciones creativas que hallaron dentro del marco de la enseñanza secundaria virtual, al tiempo que reinterpretan y revalorizan la modalidad presencial. Reflexionan sobre aspectos socioemocionales asociados a su labor docente y cómo la brecha digital exacerbó la desigualdad preexistente en el sistema educativo uruguayo.

Analizan la invasión a la privacidad que implicaron las videoconferencias sincrónicas, así como los mecanismos de control que administradores, autoridades y familias implementaban para garantizar el trabajo docente. Abordan también los métodos indirectos de control que, de forma consciente e inconsciente, se desplegaban cuando el discurso del docente de Historia se incorporaba a la cotidianidad del hogar.

Destacan los retos para estimular la participación y el entusiasmo de los estudiantes, y cómo la pandemia ha impulsado los procesos de reflexión. Exponen la creatividad que la educación en tiempos de pandemia despertó en ellas y el aprendizaje significativo y situado sobre el uso de la tecnología digital en la educación, tanto por parte de docentes como estudiantes. Finalmente,

resaltan el uso de la historia como herramienta para entender la realidad en el contexto de la pandemia y la crisis de la COVID-19. Todo esto, desarrollando la Práctica Reflexiva, en este caso, como estrategia para el desarrollo profesional docente.

1.1.3. Modelos para la Práctica Reflexiva de la Docencia

El “ciclo de Kolb” (1984) es un modelo de aprendizaje experiencial adaptable a la Práctica Reflexiva de la Docencia. Se trata de delimitar una experiencia concreta para analizar, conceptualizar y planificar una intervención en una nueva situación. El "ciclo reflexivo" de Smyth (1991) es específico de la reflexión en la enseñanza y consta de cuatro fases: el docente describe su práctica en detalle, indicando quién realizó las acciones, qué se hizo, en qué momento y en qué contexto; luego fundamenta sus acciones con teorías académicas y prácticas; el formador lo compara con sus percepciones, conocimientos y teorías; y el practicante reconstruye discursivamente la acción usándola como insumo para su próxima intervención. Gibbs (1998) también propone un modelo cíclico basado la descripción de un caso de enseñanza, la identificación de los principales sentimientos involucrados, el establecimiento de juicios de valor, un análisis que contraste la práctica con la teoría y las decisiones que se tomarían ante un caso parecido.

Atkins & Murphy (1993) presentan un modelo de etapas clave para la reflexión sobre la acción en la formación profesional. La primera fase implica tomar autoconciencia de la acción, analizando, en particular, las emociones involucradas en el proceso práctico. A continuación, el profesor describe su práctica profesional y desglosa la acción según las decisiones que iba tomando. La fase de síntesis implica una dialéctica entre los nuevos conocimientos que emergen del proceso reflexivo y las percepciones previas a la acción. La última fase consiste en una evaluación de la práctica y de la reflexión a partir de estándares prestablecidos.

Por su parte, Brookfield (1998) propone investigar la práctica a partir de la metáfora de los cuatro lentes, que serían cuatro categorías complementarias que componen la reflexión: la autobiografía

del práctico, la relación con sus interlocutores, las percepciones y experiencias que le comunican sus pares y la teoría académica. Mezirow (1998) propone, en su modelo de reflexión crítica para el aprendizaje de adultos, que el aprendiz observe y describa la acción que es objeto del autoaprendizaje, luego identifique aspectos emocionales relacionados con esta, piense en alternativas, juzgue, conceptualice, identifique aspectos psíquicos relacionados con lo sucedido y con el proceso reflexivo y, finalmente, triangule lo elaborado con marcos teóricos académicos. Mientras que Williams (2001) plantea analizar un episodio didáctico que ha generado cierta perplejidad, episodios que podríamos denominar problema práctico, incidente crítico o, siguiendo a Lizana & Muñoz (2022), hecho didáctico significativo. Este estudio implica analizar la perplejidad, explicar la acción y analizar las percepciones y patrones mentales que subyacen de la acción en sí y de la aplicación de los pasos anteriores.

El modelo ALACT de Kortaghen (2010) para la Práctica Reflexiva es probablemente uno de los más populares. Según sus siglas en inglés es “acción”, “repasar la acción”, “tomar conciencia de las cualidades esenciales que el docente implica en la acción”, “crear métodos alternativos a la acción” y “probarlos”. La esencia de esta propuesta es que los docentes tomen conciencia de sus sentimientos y necesidades en la práctica y de todo lo implícito que rodea su tarea. Busca que los docentes aprendan de su propia experiencia porque es imposible formarlos para la gran cantidad de experiencias diferentes que pueden enfrentar a lo largo de su carrera profesional.

Domingo (2010) propone el método R5 para la Práctica Reflexiva. El modelo comienza con la reconstrucción de una situación de clase elegida estratégicamente. El siguiente paso es una reflexión individual que el docente triangula con la teoría académica. Este, luego, narra sus conclusiones preliminares y un plan de intervención que comparte con el grupo de pares y formadores, en una estrategia asociable a la triangulación entre investigadores, y la comunidad práctica trata de identificar vacíos teóricos y teorías implícitas en el relato que presenta el colega. Este último construye un nuevo plan de intervención. Domingo (2010) también valida la posibilidad de un método reflexivo que finaliza en la fase individual y lo denomina R4.

Domingo & Gómez (2014) mencionan el modelo ATOM para la Práctica Reflexiva. Se trata de analizar una serie de componentes de la acción didáctica que pretendemos aislar para la reflexión. En el análisis el docente trata de identificar sus teorías implícitas en la práctica, su pensamiento intuitivo, los indicadores que reflejan su cultura docente y su ética profesional, las emociones y los sentimientos que regulan su actuar, los cambios que establece entre la clase pensada y la práctica.

Cerecero (2018) propone el Modelo de Práctica Reflexiva Mediada. La propuesta promueve el autoconocimiento en la docencia y la intervención de un mediador que motive la reflexión, busque dinámicas que garanticen la continuidad del proceso reflexivo y amplíe la información y fuentes para la teorización sobre la práctica que realiza su asesorado docente-autor. La metodología de la Práctica Reflexiva Mediada implica la narración de una autobiografía escolar del docente, la identificación y la descripción del problema práctico que quisiera abordar, la reflexión para el diseño de una intervención y su evaluación.

Los modelos descriptos proponen reflexionar sobre la práctica y describirla, en un nivel general, o identificar un episodio específico de la enseñanza para describir e iniciar el proceso reflexivo. En ambos casos, los focos de análisis están en las teorías implícitas del docente a partir de las decisiones que toma en la práctica, en el manejo que hace de sus sentimientos, emociones y necesidades y en la identificación de sus cualidades esenciales, valores y cultura para la enseñanza. Los sujetos involucrados en los procedimientos son los formadores y los practicantes, estos últimos como protagonistas de la práctica y como grupo de pares acompañantes de la reflexión. La Práctica Reflexiva implica describir y deconstruir el objeto de estudio, revisarlo y explicarlo, comparando la acción con marcos teóricos, criterios oportunamente preestablecidos, y la visión de pares y formadores. Esto debe resultar en la conceptualización de la práctica y en un proceso de toma de conciencia de la idiosincrasia del docente. Los modelos suelen proponer como paso conclusivo-prospectivo la creación de un plan de intervención para una nueva situación.

Tabla 2

Modelos para la Práctica Reflexiva

Modelo	Origen	Abordaje	Palabras clave
Kolb	Aprendizaje experiencial	Situación delimitada	Analizar, conceptualizar, plan de intervención
Smyth	Reflexión en la enseñanza	La práctica	Describir, fundamentar, debatir, reconstruir
Gibbs	Reflexión en la enseñanza	Situación delimitada	Descripción, sentimientos y valores involucrados, triangulación teórica, plan de intervención
Atkins y Murphy	Formación Profesional	Situación delimitada	Toma de conciencia, emociones involucradas, decisiones, codificación del aprendizaje
Brookfield	Reflexión en la enseñanza	La práctica	Autobiografía, interlocutores, pares, Academia
Mezirow	Aprendizaje de adultos	Situación delimitada	Descripción, emociones involucradas, alternativas, conceptualizar, emoción en la reflexión, triangulación teórica
Williams	Reflexión en la enseñanza	Situación delimitada	Perpejlidad, análisis y fundamentación, patrones mentales
ALACT (Korthagen, 2010)	Reflexión en la enseñanza	Situación delimitada	Acción, concientización, cualidades esenciales, alternativas, plan de intervención
R5 y R4 (Domingo, 2010)	Reflexión en la enseñanza	Situación delimitada	Reconstrucción, reflexión individual, triangulación teórica, comunidad de práctica plan de intervención
ATOM (Domingo & Gómez, 2014)	Reflexión en la enseñanza	Situación delimitada	Teorías implícitas, identidad profesional, emociones, alternativas
Cerecero	Reflexión en la enseñanza	Situación delimitada	Mediación, autobiografía, problema práctico, descripción, análisis, plan de intervención

1.2. Fundamentación de la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la formación de los futuros docentes

Desde hace ya varias décadas se manejan cambios en los discursos sobre formación, enseñanza y aprendizaje, pero sucede que los discursos por sí solos no son suficientes (Ruffinelli et al., 2017). De hecho, es necesario desarrollar modos alternativos de formar docentes que se alejen del paradigma tradicional-enciclopedista (Ramírez, 2015) que separa el mundo de la llamada "teoría" y de la llamada "práctica". Por ejemplo, desarrollando políticas educativas para la formación de formadores que contemplen el aprendizaje desde la práctica, la relación entre la emoción y la cognición y la articulación entre el conocimiento profesional enseñado en las instituciones de formación y las competencias que demanda la práctica profesional.

En este sentido, utilizar la práctica de enseñanza, sus análisis y sus teorías subyacentes ayuda a que el futuro docente, desde la Formación Inicial del Profesorado, conciba a la docencia como una profesión. Suele ser la fórmula que inicia los procesos de profesionalización (Núñez & Arévalo, 2016). Ya Stenhouse (1987) planteaba que, a partir del análisis de su práctica, el docente pasa de una profesionalidad restringida a una profesionalidad extendida. Ornique (2018) plantea que la reflexión sobre la práctica valoriza los procesos intuitivos y creativos que hacen del docente un profesional. Vaillant & Manso (2022) consideran que el docente concebido y auto-concebido como profesional reflexivo prestigia la carrera.

Domingo & Anijovich (2017) consideran que, si la Práctica Reflexiva se desarrolla en la formación inicial, existe una gran probabilidad de que se convierta en un hábito docente a mediano plazo. Lizana & Muñoz (2022) plantean que la Práctica Reflexiva requiere de una cultura de reflexión, que no surge espontáneamente. Por eso es importante incluirla desde la formación inicial del profesor. La Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente busca desarrollar capacidades reflexivas a madurar a lo largo de la carrera (Prieto, 2021; Sanjurjo, 2003).

Hargreaves & Fullan (2014) plantean que la práctica, la reflexión sobre la práctica y las comunidades de práctica son las estrategias clave para que el individuo consolide el capital

fundamental que necesita desarrollar en la carrera, lo que denominan “capital decisorio”, entendido como la capacidad del docente de elegir las mejores estrategias para desarrollar su enseñanza y para decidir en situaciones prácticas que sean nuevas a la vista de la experiencia del profesor y de las teorías que ha estudiado. Vilchez (2023) acompaña este planteo y agrega que el docente práctico-reflexivo desarrolla la capacidad de identificar rápidamente los problemas y dilemas del aula, y no se paraliza totalmente ante ellos. Es decir, tiene más entrenada la “reflexión en la acción” (Schön, 1987).

El análisis sobre la propia práctica es una forma de jerarquizar las acciones de enseñanza y las didácticas. El docente defiende su conocimiento práctico en la medida que lo configura. Un conocimiento generalmente local que cuando se hace público promueve la reflexión de otros docentes y señala problemas comunes a la comunidad docente. Cifali (2005) habla de sacar las prácticas docentes del encierro como una forma de darle un estatus a la tarea, piensa que con una Docencia Reflexiva cobrarían importancia los detalles comúnmente olvidados. Con su análisis concienzudo y sistematizado, el docente se convierte en protagonista en la elaboración de teoría educativa, dialoga con la Academia y el Sistema Educativo, asume responsabilidades políticas y éticas, se reconoce en un rol intelectual (Cano, 2005; Cantilo & Calabria, 2018; Edelstein, 2000; Lizana & Muñoz, 2022).

Otro fundamento para atender es que “la experiencia no es algo dado, (...) construir experiencia es tomar conciencia biográfica de lo vivido en tanto docente y eso se potencia a través de la escritura narrativa y de la hermenéutica colectiva. Construir experiencia es transformarse en sujeto y transformarse en sujeto docente, he aquí un sinónimo de profesionalización” (Núñez & Arévalo, 2016, p. 87). Ya Dewey (1933) plantea que la experiencia debía configurarse asociando la acción (intencional, planificada) con la reflexión (organizada, sistematizada). La Práctica Reflexiva puede optimizar la experiencia del docente en sus diversas fases, de lo contrario queda relegada a los bancos de memoria de la persona (Domingo & Gómez, 2014).

La Práctica Reflexiva ofrece, también, un camino para intentar la gestión del “inabordable pantano

de la singularidad" (Zavala, 2015, p. 192) que el sujeto enfrenta cuando quiere repensar la acción, pero también cuando efectivamente hace, porque la práctica es singularidad y es incertidumbre (Gutiérrrez et al., 2016), es trabajar con lo vivo y trabajar psíquicamente implicado (Cifali, 2005). La práctica de la enseñanza presenta una tensión entre la intencionalidad del docente y los avatares de la circunstancia. Esta tensión es aún mayor en las primeras prácticas. Ya Lortie (1975) evidencia que los docentes se sienten acosados por la incertidumbre de su tarea y una sensación perpetua de subordinación. Esto los lleva a tener, usualmente, una visión negativa de su trabajo.

No obstante, la Práctica Reflexiva favorece la gestión del dinamismo, la diversidad, la inestabilidad y, al mismo tiempo, singularidad de la clase (Bombini & Labeur, 2014; Cantilo & Calabria, 2018; Chacón, 2008; Domingo & Gómez, 2014; Sanjurjo, 2003). Los problemas en la práctica docente suelen ser inéditos (Contreras, 2020) y "… el reconocimiento de la complejidad de la clase nos hizo perder la utopía de encontrar un método único e infalible…" (Sanjurjo, 2003, p. 8.) Pensamos que por esto Mierieu (2001) expresa que la didáctica es una disciplina obstinada conforme busca favorecer un proceso imprevisible, singular y exclusivo de cada esquema mental como es el aprendizaje. El autor cree que es particularmente difícil para un docente responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante. La didáctica sobrevive en la tensión de estos límites. Debe convivir en la lucha por la eficacia y la moral y con el coraje y la obsesión de intentar ser responsable de la educabilidad del otro. La experiencia docente es plural porque cada docente es singular (Paz, 2017). Como sujeto, cada docente tiene una relación única con el conocimiento, su propio proceso creativo, su propia configuración didáctica, hace las cosas como cree que debe hacerlo, se libera al gobierno de su inconsciencia, su semi-consciencia, de su espontaneidad y de las reminiscencias de su propia historia escolar (Beillerot, 1996; Caporossi, 2021; Cerecero, 2018; Korthagen, 2010; Sanjurjo, 2012; Zavala, 2011).

La Práctica Reflexiva puede ayudar a navegar procesos y acciones que son difíciles de codificar, verbalizar y transmitir. Procesos y acciones que se ven sesgados, por ejemplo, según cómo el profesor o aspirante a docente entiende la disciplina, con qué criterios jerarquiza los contenidos, cómo negocia con sus interlocutores, qué reglas de comportamiento entiende que debe poner en su clase. Es decir, la práctica docente aparece supeditada a todo aquello que depende de los valores,

los sentimientos, los conocimientos tácitos y las inclinaciones conductuales (Korthagen, 2010; Day, 2014). Cuando le preguntan sobre su práctica, el docente dice lo que esperan que él diga, pero su práctica se guía por aspectos que pocas veces integran su discurso (Cerecero, 2018). La Práctica Reflexiva de la Enseñanza puede modificar lo que uno es como docente, pero sabiendo que eso implica modificar quién eres como persona, porque las acciones docentes están íntimamente ligadas a la forma de ser del docente. La implicación cognitiva y afectiva del docente en la enseñanza es asunto serio y la reflexión sobre la acción es la forma de afrontarlo. La política educativa debe comprender la importancia de los itinerarios pedagógicos basados en la enseñanza reflexiva, porque es la experiencia docente la que configura el sistema educativo, más allá que cierta estructura jurídica se ilusione con lo contrario (Paz, 2017).

Fenstermacher & Richardson (1998) y Cochram-Smith & Lyttle (2002) postularon la existencia de un consenso acerca de la reflexión sobre la práctica como transformadora del docente, como generadora de la mejora de la práctica y de un profesor mejor lector de la investigación publicada. Sanjurjo (2003) cree que este es el único camino posible para lograr una transformación duradera de las prácticas. Agreda & Pérez (2020) consideran que la Práctica Reflexiva genera una transformación personal en el profesional que luego se refleja en la mejora en su rol como mediador de los procesos de aprendizaje de una determinada comunidad. Barbier (2004b) indica que la autoevaluación de la práctica profesional se realiza para el cambio y perfeccionamiento del profesional y configura un acto formativo. Cano (2005) ve en la Práctica Reflexiva una metodología promotora de modelos que devienen en un docente atento a su propia superación, que, a partir de la adquisición de nuevos conocimientos y del autoconocimiento, aborda sus problemas prácticos de enseñanza. Chacón (2008) y Garrido (2018) concluyen sus investigaciones afirmando que la Práctica Reflexiva mejora las prácticas, transforma al docente y es un camino relevante para aprender a aprender en la práctica. Lizana & Muñoz (2022) creen que la Práctica Reflexiva puede modificar la práctica y mejorarla respecto a experiencias futuras que se asemejan a la acción analizada. Domingo & Gómez (2014) relacionan la Práctica Reflexiva con un aprendizaje experiencial que introduce una interacción continua entre acción y reflexión. Korthagen (2010) cree que la Práctica Reflexiva eleva el nivel de aprendizaje profesional y continuo, al mismo tiempo que promueve el aprendizaje colaborativo.

Con la Práctica Reflexiva el docente comienza a conocerse en la práctica y en la profesión, toma conciencia de sus propias acciones y de las condiciones que las determinan, minimiza gradualmente las acciones inconscientes, descubre intereses semi-revelados en su conciencia, descubre apoyos teóricos que desconocía para fundamentar acciones que desarrollaba, configura el sentido de sus acciones acercándose a saber lo que quiere que suceda en el aula, repasa los argumentos y fundamentos de los aspectos centrales de su perfil didáctico tras la progresiva identificación del núcleo duro de su sistema de acción, cuestiona sus creencias estereotipadas acerca de la enseñanza y del aprendizaje (Becerra et al., 2023; Cano, 2005; Domingo & Gómez, 2014; Domingo y Anijovich, 2017; Lizana & Muñoz, 2022; Sanjurjo, 2003). También identifica los aspectos de su práctica sobre los que quiere intervenir, piensa alternativas y planifica cambios bien fundados (Cano, 2005). Los docentes identifican la ideología de su práctica al reflexionar sobre la acción (Contreras, 2020). Toman conciencia de sus creencias, de sus intereses y los analizan críticamente (Edelstein, 2000). Esto es relevante porque las creencias epistemológicas de los profesores influyen en cómo enseñan y evalúan a los estudiantes. Reflexionar sobre estas prácticas y estas creencias representa una transición hacia un enfoque constructivista de la enseñanza (Martínez, 2022).

Korthagen (2010) y Day (2014) consideran que con la Práctica Reflexiva el individuo aprende sus cualidades esenciales para la enseñanza y le permite utilizarlas de forma intencionada y sistemática. Tales cualidades son escasamente atendidas por los sistemas de formación docente y son las que distinguen a los docentes memorables: el cariño, la sensibilidad, el humor, el coraje, la confianza, la franqueza, la pasión. Day (2014) agrega que la Práctica Reflexiva reduce las rutinas instintivas improductivas de la enseñanza y ayuda a los docentes a consolidar los propósitos morales asociados a su práctica pedagógica al tiempo que fortalece su identidad y autoconciencia.

Un esquema de formación en la Docencia Reflexiva promueve el aprendizaje en la práctica y su perfeccionamiento porque el práctico mejora su producción escrita, su capacidad de priorizar, potencia su creatividad, consolida su capacidad crítica y su proceso decisional, pone en práctica teorías, resuelve el desafío de trabajar con otros, intenta representarse la realidad, analiza, concluye, investiga (Cano, 2005; Cantilo & Calabria, 2018; Domingo, 2010; Domingo & Gómez,

2014; Edelstein, 2000; Ferry, 1997; Vilchez, 2023). Genere o no conocimiento para ser difundido, el protagonista de la Práctica Reflexiva desarrolla sus habilidades investigativas por lo espejada que aparece la metodología de la reflexión sobre la práctica con respecto a la metodología de la investigación cualitativa (Cerecero, 2018; Domingo & Gómez, 2014; Nájera et al., 2018; Nocetti et al., 2020). La Práctica Reflexiva utiliza técnicas de investigación cualitativa, aborda aspectos éticos en sus registros, analiza los contenidos con principios similares de crítica y validación, ensaya mecanismos de prospección. Según Vilchez (2023), el docente que es un práctico reflexivo es un investigador sistemático.

También es importante formar a los docentes en la construcción del conocimiento desde la práctica docente porque la investigación educativa ha sido insuficiente ante las emergencias del aula y, en sus facetas más conservadoras, ha ejercido la violencia simbólica a través del tecnicismo educativo. Blanchard-Laville & Toux-Alavoine (2000) plantean que la investigación educativa son conocimientos del pasado del aula que no la protegen de su porvenir. Feldman (2010) y Edelstein (2000) refieren a un conocimiento pedagógico externo a la escuela y otro interno. Ambos se complementan porque hay fenómenos del aula que no encuadran en las teorías previstas. Schön (1992) y Perrenoud (2004a) consideran que el conocimiento académico sobre la enseñanza y el aprendizaje abarca parte del contenido didáctico. En definitiva, autores de diferentes tradiciones y contextos creen que, a través del análisis y superación de las circunstancias prácticas, se pueden construir saberes pedagógicos y generar nuevos discursos para la formación de docentes (Araujo & Martins, 2005; Cano, 2005; Chacón, 2008; Elliot, 1991; Korthagen, 2010). Por ejemplo, en las disciplinas relacionadas con el análisis social y la historia es posible reflexionar y construir conocimientos epistemológicos relacionados con el papel de la ideología en sistemas con ambiciones neutralistas (Contreras, 2020; Paz, 2017) o en disciplinas relativas a las ciencias básicas se puede analizar la convivencia del docente con la ansiedad matemática presente en el estudiantado y en la sociedad.

Elliot (1996) considera que existe una violencia epistémica de la investigación educativa tradicional sobre los docentes. Cano (2005) plantea que los sistemas educativos burocratizados suponen que los procedimientos de enseñanza se imponen verticalmente y el docente es un

aplicador de técnicas y un receptor de órdenes. Nocetti et al. (2020) manifiestan que los modelos aplicacionistas no sirven para la realidad educativa actual. Maggio (2000), por su parte, expresa que la didáctica perdió tiempo de reflexión conceptual y epistemológica buscando la universalidad del método que sirviera para prescribir al docente y que la omnipotencia cientificista nubló el análisis posmoderno, crítico y coherente como acontece con los restantes hechos culturales y las restantes ciencias sociales. El tema central de la didáctica debió ser siempre la complejidad de la práctica y la relación entre el discurso teórico y la realidad de la práctica. No descartamos que, en buena medida, subrepticiamente, lo haya sido, y que la consolidación de un sistema reflexivo ilumine lo que antes se hacía a la sombra de la didáctica clásica y el tecnicismo, no descartamos que buena parte del asunto trate de transformar en normativos aspectos presentes en lo descriptivo de la docencia como profesión.

Hay autores que añaden que la Práctica Reflexiva debe entenderse como una oportunidad en un contexto de crisis educativa y formativa. Cochram-Smith & Lytle (2009) creen que los docentes también deben ser investigadores para ayudar a superar los problemas de un sistema educativo abrumado que las reformas y la investigación clásica por sí solas no han podido encauzar. Osuna & Díaz (2019) suscriben el planteo de Guevara (2016) acerca de que vivimos una "…descomposición operativa y moral del sistema educativo…" (p. 21) y consideran que la Práctica Reflexiva de los docentes podría ayudar a rescatarlo. Paz (2017) asocia la crisis de las disciplinas en la educación superior a la falta de reflexión sobre la práctica.

La Práctica Reflexiva es un proceso que fortalece la autoestima y la autonomía del docente porque en su desarrollo el docente consolida su identidad profesional en la medida que analiza sus fallas, inseguridades, prejuicios y los trabaja abordando las debilidades manejables y aceptando las debilidades difíciles de superar. Con la reflexión el docente logra autorregular sus tareas como enseñante, autoevaluarse e integrar críticamente, y convenientemente, la norma sin que se la impongan (Nájera et al., 2018). Una práctica para la Docencia Reflexiva busca desterrar del discurso docente aquellas teorías profesadas que poco tienen que ver con las teorías desarrolladas (Zavala, 2013; Vilchez, 2023) y que los docentes consideran antes una ideología pedagógica hegemónica para reproducir que una filosofía orientadora de su acción (Zavala, 2013). Todo esto

sería capaz de romper con la cultura de ocultar la propia práctica y mirar con recelo la práctica del otro. Un precepto del profesional reflexivo es tratar de sentirse acompañado, aunque entre solo al aula.

Domingo & Gómez (2014), Paz (2017) y Cantilo & Calabria (2018) creen que la Práctica Reflexiva de la Docencia fomenta la innovación. El eje del razonamiento es que, si el docente es capaz de saber lo que hace en sus detalles, si le encuentra sentido a su práctica, si resuelve problemas prácticos y es consciente de los dilemas, está en una situación más proclive a innovar, en ese sentido la reflexión lleva a la acción y la retrospección lleva a la prospección.

También observamos, en varios autores, la asociación de la Práctica Reflexiva con el logro de los fines presentes en la literatura académica contemporánea sobre enseñanza y aprendizaje: la reflexión sobre la acción como un motor para el desarrollo de un enfoque de formación por competencias, para la implementación del pensamiento crítico, para la consolidación de teorías constructivistas de la enseñanza y del aprendizaje. Lizana & Muñoz (2022) aseguran que los procesos reflexivos reducen la brecha entre el conocimiento profesional enseñado en las instituciones de formación y las competencias que demanda la práctica preprofesional. Domingo & Gómez (2014) plantean que las competencias docentes se ven en la práctica y que la enseñanza de una competencia implica un ida y vuelta entre teoría y práctica, en ese sentido la reflexión es sustancial. El desarrollo de la competencia reflexiva es estructurante respecto a las otras competencias de la docencia. En nuestro trabajo (Camps, 2016) planteábamos que incorporar la reflexión sistematizada sobre la acción en la formación del docente significa considerar lo que hoy sabemos de cómo se aprende. Cano (2005) y Domingo & Gómez (2014) piensan que la enseñanza reflexiva desarrolla el aprendizaje desde una perspectiva constructivista porque implica la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, el aprendizaje de la experiencia y la reflexión cognitiva y metacognitiva.

Cerecero (2018) agrega que los docentes suelen tener una actitud de apertura hacia la práctica reflexiva y ese factor suma al conjunto de elementos que la validan. Domingo (2010) demuestra

que los aspirantes a docente muestran satisfacción cuando reflexionan sobre su práctica, encuentran que aprenden, que tiene valor educativo y quieren compartir el proceso vivido.

Paz (2017) considera que enseñar la Práctica Reflexiva es mostrar un estilo crítico y no solamente reproducirlo de manera tradicional. Es desarrollar un pensamiento crítico desde su sustancia que es analizar el objeto partiendo de la base de que el que indaga tiene prejuicios y juicios propios que pueden distorsionar su análisis, implica cierto escepticismo ante el empirismo y la verdad imparcial. Beillerot (1996) discute el atributo emancipatorio y revolucionario que algunos teóricos atribuyen a la Práctica Reflexiva. Piensa que ningún conocimiento generado o reconfigurado libera porque coloca a su productor en un nuevo sistema de creencias, ya que toda relación con el conocimiento está atravesada por el fenómeno de la autoridad.

Vilchez (2023) encuentra otra virtud en que los docentes procesen aprendizajes profesionales a partir de la reflexión sobre la práctica. Participar de estos procesos reflexivos les ofrece herramientas para enseñar a sus estudiantes a pensar y reflexionar.

Finalmente, también hay planteos que, dentro de la lógica y el desarrollo de metodologías para la Práctica Reflexiva y el autoanálisis de la acción, señalan al paradigma reflexivo como funcional al sistema productivo y al mercado de trabajo de la formación y de la enseñanza. Domingo & Gómez (2014) plantean que un modelo de formación docente orientado hacia la Práctica Reflexiva puede ser más rentable. Barbier (2004b) plantea que la Práctica Reflexiva es una forma efectiva de organización del trabajo porque el subordinado evalúa y analiza su trabajo para rendir cuentas de la globalidad del proceso, esto es más eficaz y económico que el modelo taylorista. El sistema ofrece cierta libertad funcional y autonomía, mientras el práctico integra los objetivos de la organización. El autor cree que las empresas han aprendido que estos modelos son más rentables que los modelos basados en la prescripción. Es decir, suprimen los escalones jerárquicos, promueven operadores colectivos y, al mismo tiempo, mantienen las relaciones de poder entre los actores (Barbier, 2004b). "…En el juego de relaciones sociales, los intereses de los actores dominantes buscan ocultarse utilizando el lenguaje de la novedad y de la superación…" (p. 68).

Este apartado ha explorado los fundamentos de la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la formación de profesores. Hemos abordado su rol en la profesionalización de la enseñanza, su potencial para desarrollar el "capital decisorio" en los docentes y su importancia en la generación de teoría de la enseñanza. Señalamos su función transformadora en la práctica docente y en la promoción de un aprendizaje profesional continuo y colaborativo.

Según los autores referenciados, este enfoque permite un autodescubrimiento que conduce a una enseñanza constructivista, fortalece la autonomía y autoestima del docente, y potencia la innovación. Discutimos cómo la Práctica Reflexiva responde a la crisis educativa, alentando a los docentes a convertirse en investigadores y transformadores del sistema educativo.

Mencionamos la actitud positiva y la satisfacción de los docentes hacia la Práctica Reflexiva, lo que aporta a su validación. Reflexionamos sobre su eficiencia y rentabilidad en el contexto actual del sistema productivo y el mercado laboral. En suma, la Práctica Reflexiva se revela como un elemento fundamental para el establecimiento de una enseñanza crítica, reflexiva y transformadora.

1.3. La práctica de quienes enseñan a reflexionar sobre las prácticas

En el análisis y en la reflexión de la propia práctica de enseñanza, es de trascendental importancia el sujeto de la acción, su presencia y su voz, aunque también es igualmente relevante "la presencia de otro «más capaz» que no solo guía, sino que habitualmente también legitima el trabajo de análisis y de reflexión (y naturalmente sus conclusiones, cualesquiera sean)" (Zavala, 2017, p. 16). A ese otro referente no le son suficientes las posiciones de jerarquía resguardadas desde lo institucional-administrativo porque "son los «formados» los que ungen a los formadores al adaptarlos como modelos, como autoridades, como fuente de seguridad. En este sentido, nadie es formador por su propia voluntad" (Zavala, 2017, p. 14). Nuestra investigación y el presente apartado trata, en buena medida, de las competencias necesarias para ubicarse efectivamente tras el logro de tal reconocimiento, que es más sociocultural que político-académico.

Al respecto, una “buena práctica” para la enseñanza de la Práctica Reflexiva de la Docencia en la Formación Inicial Docente implica trabajar con compromiso y coherencia, considerar los aspectos emocionales más sutiles inherentemente encriptados dentro de las dinámicas de autoanálisis y co-análisis, valorar los saberes previos y el contexto de práctica de los docentes a los que se está formando, estimular el desarrollo de dinámicas de aprendizaje colaborativo entre los pares practicantes, saber gestionar los espacios reflexivos que se tengan a disposición.

La Práctica Reflexiva debe implementarse en grupos de trabajo reducidos, esencialmente de pares, que rompan con la privacidad del aula tan protegida en la cultura profesional tradicional. La formación en la Práctica Reflexiva intenta plantear las cosas entre pares, a pesar de que la orientación general de los análisis corresponde al formador (Domingo & Gómez, 2014). Korthagen (2010) recomienda introducir la práctica reflexiva en la formación del profesorado a medida que los alumnos suman experiencias como docentes, aumentando paulatinamente la demanda de reflexividad, trabajando en grupo y analizando también los patrones de reflexión que se aplican.

El formador en las teorías de la enseñanza debe tomar conciencia de su desafío, en el sentido de que para que se transformen las prácticas es necesario que se transforme también el propio docente (Cifali, 2005; González-Weil et al., 2014). Deberá fomentar la creación de una “conciencia discursiva” de la acción, en el entendido de que el practicante pueda poner en palabras sus creencias en torno al fenómeno educativo en un nivel general, en uno contextual y en uno particular (en lo que significan sus propias acciones) (Núñez & Arévalo, 2016). Deberá buscar que la comunicación y el análisis de la práctica supere la simple catarsis o la expresión de ideas superficiales y debe ser un articulador que conjugue los aportes del tutor del practicante, con las dinámicas de la institución formadora y con las de la institución en la que el estudiante desarrolla sus prácticas (Sanjurjo, 2003).

“Los que forman a otros ayudan, acompañan y también enseñan no sólo las competencias técnicas sino también las competencias sociales y capacidades de «adaptación» a los escenarios laborales

diversos y cambiantes" (Alliud, 2015, p. 340). En suma, cabe ayudar al docente a identificar la brecha entre lo que se propuso hacer y la práctica efectivamente realizada, luego, asistirlo en el momento en que enfrenta la experiencia emocional de descontento e incomodidad que causa la mencionada brecha, y finalmente, orientarlo en el camino de la búsqueda de explicaciones y eventuales alternativas (si se considera que es necesario) (Nocetti & Medina, 2017). Respecto a "cómo hacerlo", evidentemente no debe de haber recetas mágicas, pero, como ya hemos dicho, el propósito más ambicioso que proyectamos mediante el presente plan de investigación es acercarnos al trazado de un recorrido didáctico en este sentido.

En un principio, podemos afirmar que el formador de formadores en la Práctica Reflexiva debe proponer sólo aquello que está dispuesto a hacer, debe hablar de sus prácticas y reflexiones (reconociendo sus aciertos, dificultades y errores), debe dar el ejemplo reflexionando sobre sus propias acciones de enseñanza, tiene que darle una forma lógica y coherente a los procesos que promueve y defiende (Alliud, 2015; Amieva et al., 2013; Badilla et al., 2014; Novillo, 2015; Rodrigues, 2013). En este sentido, quizá Perrenoud haya sido de los autores más elocuentes cuando afirma: "solamente un formador reflexivo puede formar a enseñantes reflexivos" (Perrenoud, 2004a, p. 70).

1.3.1. Aspectos emocionales que el formador de formadores debe considerar

Gestionar un aula donde se trate la reflexión didáctica implica generar un ámbito de confianza, un espacio que reduzca tanto como sea posible los miedos y las resistencias, una estrategia para desarrollar la autoestima del practicante a través de la propuesta de objetivos y desafíos adecuados a ese momento de su crecimiento profesional. El clima de trabajo debe sustentarse en preceptos éticos que permitan que los sujetos hagan público lo privado, trabajando con un formador que comprenda que la autoridad cuanto más enfática más prescribe y que valerse del debate, el diálogo y la construcción intersubjetiva promueve mejores resultados (Edelstein, 2000). Entre las principales responsabilidades del formador de teoría de la enseñanza está la generación de un clima de aula no punitivo, donde se den los tiempos para el procesamiento de las reflexiones sobre las prácticas, un espacio de absoluta reserva, confianza y ponderación del rol del novel docente

(Anijovich & Cappelletti, 2018; Ramírez, 2015).

Además, hay que considerar que muchos profesores no aceptan reflexionar, generalmente porque no se pueden separar del esquema "evaluación, supervisión e inspección" (Perrenoud, 2004a) representado en la acción de ser visto por terceros. Entonces cabe considerar la estrategia más adecuada en función del ideal del formador, pero sin omitir el oficio del estudiante de docencia. Al respecto, Perrenoud advertía que "…un programa bien hecho también es una trampa de la que los estudiantes intentan escapar mediante toda suerte de medios, legítimos o ilegítimos, porque ellos no pueden o no quieren hacer todo lo que les pedimos; a menudo buscan las formas de actuar menos agotadoras en vez de las más formadoras…" (2004a, p. 78). En consecuencia, habría que buscar la estrategia intermedia que impida que los proyectos se escabullan entre los intersticios del sistema. Es importante que el candidato a docente sienta que puede expresar sus pensamientos y opiniones libremente, sin temor a represalias. El formador ha de promover el diálogo, comentando la práctica del estudiante de forma regular y constructiva, identificando puntos fuertes y ofreciendo todo tipo de apoyos y recursos para que el practicante pueda alcanzar sus propósitos de enseñanza.

El formador deberá guiar a su aprendiz en diálogos que lo ayuden a superar sus miedos, a controlar sus emociones y cimentar las habilidades necesarias para el quehacer del aula (Ramírez, 2015). Asimismo, al docente hay que ayudarlo a identificar sus problemas prácticos, porque en ocasiones son rutinas que tiene asimiladas, y las protege argumentando ciertos fracasos con causalidades externas a su propia acción (Ñancupil et al., 2013). Entendemos que, sin lugar a duda, este aspecto une la formación profesional con el desarrollo emocional.

Según los planteos de Novillo (2015), establecer vínculos saludables a través de la valoración, la aprobación y la reafirmación de los aciertos del docente practicante es decisivo para favorecer el desarrollo emocional del docente tutorado. Es adecuado, también, que el mentor alterne entre la indagación sobre la acción del practicante y el desarrollo de información y visiones personales acerca de lo acontecido, trayendo a colación sus saberes teóricos (académicos y prácticos) en torno a la disciplina en la que orienta al practicante. Si critica, debe cuidar tanto como sea posible el

amor propio del interlocutor y reducir las tensiones que estas circunstancias contienen. Así, se procede desde un discurso con varios atenuantes y con un cuidado detallado de la imagen del docente protagonista de la reflexión y de la acción hacia un uso un tanto más frecuente del imperativo que contenga cierta ambición prescriptiva. Sobre el particular, no hay que temer la aparición del llamado "conflicto constructivo". Esto es un espacio de disputa en el que cada individualidad involucrada se protege a sí misma, pero se transforma en enriquecedor en la medida que surgen observaciones, explicaciones, justificaciones.

Desde un punto de vista similar, Seckel (2016) profundiza en cómo el director y el tutor de prácticas deben comunicar las devoluciones. La autora plantea que deben ser tan detalladas como sea posible para que en el receptor predomine la comprensión por encima de la frustración. El formador debe argumentar cada valoración con transparencia, debe evitar la frustración del tutorado porque ese es el camino para la inserción laboral-profesional del novel docente.

Sanjurjo (2003) sugiere que socializar experiencias de frustración e incertidumbre colabora con la concientización al respecto de que las carencias analizadas en el estudiante no son exclusivas de este. Las dificultades ante la práctica de enseñar no las vive solo el protagonista de la práctica evaluada. Tanto sus pares como sus jerarcas pueden haber sufrido incidentes dificultosos similares.

1.3.2. Elementos subyacentes de las teorías contemporáneas del aprendizaje

El profesor "para dar significado a su acción debe tener en cuenta sus creencias sobre la actuación docente, pues son ellas las que le llevan a estar enseñando como lo hace, a usar determinadas estrategias y materiales, a establecer la forma en cómo aborda el contenido" (Ñancupil et al., p. 38). El profesor formador tiene que considerar estos saberes previos y ayudar al estudiante a rastrearlos. El estudiante es un sujeto histórico y social, "con una trayectoria personal y escolar de formación cuyas experiencias deben ser puestas en valor y resignificadas a partir de una Práctica Reflexiva. Resulta fundamental promover que el protagonista de la reflexión "haga explícita sus suposiciones y creencias en relación a sus acciones profesionales" (Ñancupil et al., 2013: p. 38)

para afianzar la identidad que conformará su perfil docente y porque proyectar una acción, la de enseñar o cualquier otra, es un proceso tan anticipador como retrospectivo (Barbier, 2004b).

Hay que tener en cuenta que la Formación Inicial Docente es solo una parte del aprendizaje del practicante, dado que a esta hay que sumarle la trayectoria escolar previa y la socialización del contexto educativo de trabajo en el cual se desempeña (Pérez et al., 2015). Es igualmente fundamental que el formador de profesores aprendices les respete sus estilos de enseñanza y establezca una retroalimentación constructiva a partir de estos (Moody, 2009). En suma, podríamos afirmar que el "buen formador" destaca cuando valora más los saberes previos estudiantiles y el devenir de los contextos que las prescripciones asociadas al curso de formación en educación que imparte.

También es significativo que los formadores sepan gestionar discusiones propias del aprendizaje colaborativo entre pares, como muestran Ruffinelli et al. (2017) que una mentora hace. El formador debe estimular la acción colectiva y el pensamiento interpersonal entre sus practicantes con el objetivo de que cada estudiante reconstruya y resignifique los aspectos más problemáticos de sus prácticas. De hecho, es muy importante el trabajo de grupo en lo que definimos como reflexión para la práctica. Ramos et al. (2017) analizan una experiencia donde se incluye la reflexión y el debate grupal desde la proyección de la clase de uno de los docentes principiantes. Este modelo se conoce como "estudio de clases" y es característico del sistema japonés de formación y desarrollo profesional. Hay, también, experiencias regionales en las cuales este modelo ha demostrado su potencialidad basándose en el principio de que el análisis de las prácticas no es solamente un fenómeno anafórico. Analizar la propia acción es, primeramente, analizar la implicación, y esto se hace en equipo (Cifali, 2005).

De igual forma, hay que considerar que el trabajo colaborativo que realizan los formadores de docentes con sus pares tiene gran importancia. Es trascendental para un formador tomar conciencia de que el proceso que desarrolla es una co-formación de la que participan en simultáneo muchos profesionales. Es un desafío que les compete a varios, y en ese sentido, trabajar coordinados es un

acierto metodológico (Alliud, 2015). En cuanto a las prácticas iniciales de enseñanza, el formador en didáctica y el formador de campo o tutor de práctica deben coordinar sus labores. Entre ambos deben dialogar fluidamente y alcanzar acuerdos para fomentar la Práctica Reflexiva (Núñez & Arévalo, 2017; Perrenoud, 2004a). En ese vínculo, en esa relación establecida, la co-formación es más pragmática que abstracta. Becerra et al. (2023) consideran de determinante la articulación entre el formador, el tutor de práctica y el profesor en formación. Valoran como dificultosa la inclusión activa del rol del tutor de prácticas y su definición analítica. Proponen fortalecer la triada formador-tutor-practicante, porque el profesor tutor es un rol significativo. El practicante aprende mediante la observación de las prácticas de enseñanza del profesor tutor y de sus explicaciones y sugerencias.

1.3.3. Acciones sugeridas para la enseñanza de la Práctica Reflexiva y algunas dificultades para implementarlas

El presente apartado surge de la premisa de que cuanto mejor se modela, se estructura y se interviene en la reflexión del practicante, mejores serán los resultados (Ruffinelli et al., 2017), por lo cual entendemos fundamental proponer recorridos asociados al saber-hacer del formador en Docencia Reflexiva. Proponemos aspectos globales del accionar del formador en este tipo de circunstancias, acciones específicas para enseñar a analizar la propia práctica y mencionamos algunas dificultades que podrían surgir.

Entendemos que la función del formador en Docencia Reflexiva consiste en “ayudar a desarrollar una mirada pedagógica en el futuro maestro. El profesor guía debe ayudar a desarrollar una representación de la escuela y el aula, los procesos y sus protagonistas. Pero para ello es necesario que sea primero él o ella quien haya construido, por un acto de enunciación, dicha representación” (Núñez & Arévalo, 2016, p. 88). Ahora bien, ¿cómo es posible hacerlo?, ¿cómo es posible orientar y articular la construcción de conocimiento experiencial? Recopilando premisas de Perrenoud (2004a), Guerra (2009), Domingo (2010), De Souza (2011), Rodrigues (2013), Ramírez (2015), Garrido (2018) y Prieto (2021) podemos plantear que se espera que los formadores en Práctica

Reflexiva:

(i) piensen y analicen las prácticas según las intenciones y la perspectiva de quien las realiza, con una mirada abierta y no sancionadora;
(ii) busquen que quien analice la práctica sea el propio estudiante que la desarrolla;
(iii) consideren que al estudiante adulto se lo acompaña en la formación en vez de formarlo, porque él ya es responsable de su proyecto de vida;
(iv) propongan e intenten consensuar con sus estudiantes una metodología para el análisis de la acción, con su modelo, sus dispositivos y sus categorías;
(v) propongan acciones educativas que les permitan a sus estudiantes vivir problemáticas concretas que afrontarán en su vida profesional;
(vi) adviertan características de la práctica de sus estudiantes que requieran otra forma de accionar;
(vii) exhiban los componentes de la acción e indaguen en las convicciones del practicante protagonista;
(viii) exhiban otras formas de explicar las situaciones de análisis a partir de diversas fuentes, por ejemplo, los pares del practicante protagonista de la acción, la visión del propio formador, las teorías académico-enunciativas;
(ix) orienten la escritura y las lecturas que el practicante puede desarrollar para enriquecer su reflexión;
(x) instruyan a sus educandos sobre la existencia de distintos estadios de reflexión y análisis de la propia práctica;
(xi) realicen preguntas adecuadas y busquen el lugar y el momento oportunos para el desarrollo del análisis de las prácticas;
(xii) ayuden a sus estudiantes a superar miedos, controlar emociones, cimentar habilidades para el quehacer en el aula;
(xiii) ayuden a sus estudiantes a reducir las implicancias características en el análisis de la propia acción.

Respecto a las acciones específicas a aplicar por el formador de docentes, autores como Pérez,

Baigorria y Bonzi (2015) o Rivas et al. (2017) han demostrado la utilidad de aplicar guías de consignas y de textos para el análisis y la reflexión de la práctica. Aquellos autores prevén que estas guías no sean un mero listado de chequeo, buscando que potencien todos los aspectos asociados al ciclo reflexivo y en las que se incluyan narraciones sobre procesos de reflexión ya finalizados, de forma tal de proponer el trabajo reflexivo en modo claro, conciso, direccional y ejemplificado. Esto implica que la formulación de preguntas es el eje central del asunto. Se debe apelar al otro con preguntas abiertas, relevantes, metacognitivas, de modo tal que se haga evidente la intención de alcanzar una reflexión sistemática y crítica (Anijovich & Cappelletti, 2018). Los verbos clave a utilizar son recapitular, repetir, reformular, crear, sustituir, pensar, recordar, entre otros (Novillo, 2015). En las instancias de reflexión y escritura posteriores a la clase, la principal herramienta para abrir un diálogo reflexivo es formular preguntas problematizadoras (Domingo & Anijovich, 2017; Quintar, 2009). Aludimos a preguntas que aborden el sentido y el significado de la experiencia, identifiquen creencias que parametrizan al protagonista de la acción, generen sospechas respecto de naturalizaciones que el sujeto hace, se detengan en cada certeza para solicitar razones y busquen soluciones racionales a incidentes críticos a partir de la inferencia y el análisis.

Hablamos de preguntas porque el instrumento metodológico desencadenante de la modalidad es la entrevista. En consecuencia, el punto ideal es entrevistar al practicante empáticamente, pero a la vez distanciándose de los problemas prácticos de enseñanza que este vive. Se trata de una acción de desmontaje de la experiencia donde el diálogo debe segmentar la práctica en sus diversas facetas (Pereyra, 2015). El entrevistador busca estimular la conversación exploratoria donde cada interlocutor analiza de forma crítica y constructiva las ideas que se emiten y reciben, concluyendo en propuestas de elaboración conjunta (Littleton & Mercer, 2013).

Una clase debidamente planificada y registrada es la base para la reflexión sobre la acción. Bombini & Labeur (2013) proponen el concepto/dispositivo “guion conjetural”. El docente autor del proyecto-guion debe imaginar detalladamente la práctica y escribir en primera persona las acciones que pretende desarrollar. En el contexto de la formación docente, este documento está destinado a pares y formadores y es una herramienta que orienta la práctica y sirve como insumo

para la reflexión y el co-análisis de la acción. Es un mapa de acciones en la práctica, pero también es una herramienta para explicar y argumentar decisiones. Es un proceso personal, pero, en un ambiente de formación, es relevante construirlo y reconstruirlo a partir de los comentarios y sugerencias de compañeros y formadores. Es un guion que siempre tiene algo de provisional, que es flexible a los avatares de la acción y que nunca tiene una versión definitiva, aunque también intenta anticipar cierta imprevisibilidad. Los registros y auto-registros de la clase relatan la mentalización de lo que pasó durante esta, evidencian modificaciones entre conjeturas y acciones, amplían el conocimiento del contexto de la práctica y son útiles para futuras anticipaciones. Es por esto que guion y registro de la acción aparecen mutuamente implicados (Bombini & Labeur, 2013). Barbier (2004b) cree que esta sinergia se fortalece si, al menos, parte del registro de clase consiste en una evaluación binaria entre las acciones previstas que han ocurrido y las acciones esperadas que no han ocurrido. Esto nos permite analizar, por ejemplo, las causas de las acciones ausentes en casos de reflexión y escritura post-clase.

Novillo (2015), muestra la importancia de soportes como la grabación filmográfica de la clase del practicante para promover una reflexión que trascienda la mera descripción mediante una entrevista posterior de análisis y explicitación. En las intervenciones de la formadora de su investigación predominan las preguntas introspectivas, aunque también las hay retrospectivas aprovechando la técnica de recuerdo estimulado fundamentada en la filmación.

Una metodología de análisis de la acción centrada en la escritura puede favorecer la enseñanza de la Práctica Reflexiva de la Docencia. Bombini & Labeur (2013) entienden que la escritura impele a la reflexión y la prospección. El proceso de reflexión y escritura de la práctica se inicia con el estudio de la teoría académico-enunciativa que sustentará conceptualmente el análisis (Edelstein, 2000). El andamiaje emocional inicia generando plataformas de entendimiento mutuo entre formadores y practicantes. Un paso para seguir consiste en una especie de dinámica de anotaciones preliminares vinculadas a las descripciones de la práctica e idiosincrasia de su protagonista (Camps, 2016). De hecho, conviene explicitar el proyecto que guía la acción, que es la imagen de lo deseable y de las rutinas que se piensan seguir (Barbier, 2004b; Bombini & Labeur, 2013). Dar cuenta del perfil docente que se cree tener es también un insumo favorable para enriquecer el

análisis (Domingo & Gómez, 2014). Debemos recabar información concreta de la práctica para analizarla, esto se hace con grabaciones o con un registro escrito riguroso de los hechos. Así mejoraremos la calidad del análisis de correspondencia entre lo esperado y la mentalización de lo ocurrido (Barbier, 2004b). Utilizar este proceso reflexivo durante diferentes clases nos permite, como siguiente paso, identificar y contar problemas prácticos de enseñanza (Domingo & Gómez, 2014). Las narrativas generadas por el practicante, en las diferentes fases, deben ser mediadas con las percepciones de formadores, colegas y autores, intentando que el practicante trascienda el discurso declarativo (Edelstein, 2000; Domingo & Gómez, 2014). El cierre del proceso se enriquece con un ensayo conclusivo que comunica acción y reflexión (Anijovich & Cappelletti, 2018). Domingo & Gómez (2014) proponen que la conclusión contenga una descripción del recorrido reflexivo que desarrolló el docente, los aprendizajes que puede identificar que tuvo, la revisión que como profesional reflexivo hizo de la investigación académica, los elementos implícitos de su identidad docente que logró explicitar. Las autoras proponen como cierre del ciclo reflexivo la elaboración de un plan de intervención que el sujeto implementaría sobre su propia acción.

Es apropiado que el formador enseñe técnicas de escritura y conocimientos de investigación que le permitan observar y analizar su práctica (Novillo, 2015), monitoreando el formador cada una de las fases que hacen a la transmisión del saber-hacer de la Práctica Reflexiva (Anijovich & Cappelletti, 2018; Ramírez, 2015). Los temas teóricos que podrían componer un curso de Didáctica basado en la Práctica Reflexiva de la Docencia son las características de las prácticas docentes, las características del proceso de aprendizaje, la institución escolar, la formación docente, los aspectos epistemológicos del campo de estudio en el que se desarrolla la docencia (Sanjurjo, 2003) y todo lo que el formador cree que puede ayudar al practicante a tomar conciencia de sus actos y justificar sus decisiones. La idea es que “lo teórico” sirva como herramienta y soporte para el análisis de lo “práctico”

Recuperar las prácticas que efectivamente ocurren es fundamental para reflexionar sobre la práctica, y para ello es necesario trabajar mucho en los registros descriptivos del practicante, pares observadores y formadores. Asegurado esto, el formador puede sugerirle al practicante que

reflexione sobre “la contrapartida identitaria que ofrecen los interlocutores de la acción”, “sus implicancias en la acción”, “el contexto de la acción”, “los promotores de la acción”, “la tensión entre intencionalidad y circunstancia”, “el proyecto de la acción”, “el conocimiento académico desarrollado”, “el discurso de la clase”. Estos temas pueden funcionar como categorías de análisis de la práctica. Los caracterizamos según consta en la siguiente tabla.

Tabla 3

Categorías para el análisis de la práctica

Categoría	Definición o característica
Contrapartida identitaria	Nuestros interlocutores en una situación comunicativa nos ofrecen una valoración simbólica de nuestras acciones y un reconocimiento social que nos fortalece en el desarrollo de ciertos caracteres (Barbier, 2004b).
Implicancias	El análisis de las implicancias del sujeto en la práctica puede definirse como el reconocimiento del entramado de significados que cada sujeto construye acerca de su práctica (Domingo & Anijovich, 2017).
Contexto	El lugar donde se desarrolla la práctica condiciona al protagonista de la acción pues propone reglas, una cultura y relaciones de poder (Barbier, 2004; Martínez, 2022).
Promotores	Los promotores de la acción son quienes quieren que se lleve a cabo el acto didáctico, aportan los recursos y usufructúan los resultados de la formación. Suelen ser una empresa, el estado o una colectividad (Barbier, 2004b).
Tensión intencionalidad/circunstancia	La enseñanza presenta una tensión entre la intencionalidad del docente y los avatares de la circunstancia, tensión aún mayor en las primeras prácticas docentes. (Bombini & Labeur, 2013).
Proyecto	Analizar el proyecto de clase implica pensar en las líneas de acción que dieron lugar a la acción que se realizó (Domingo & Anijovich, 2017).

Conocimiento académico	El conocimiento académico que el docente evidencia durante su clase nos permite interpretar y organizar la experiencia (Domingo & Gómez, 2014).
Discurso	El discurso de la clase tiene un especial espesor. La versión del tema de clase que hacen el profesor y sus alumnos es el resultado de otros discursos que se leyeron o se escucharon (Zavala, 2011).

El portafolio (Cano, 2005) es un dispositivo del profesor reflexivo. Puede servir para varias actividades relacionadas con la escritura de la práctica que no sean el ensayo conclusivo en sí. Consiste en pruebas y documentación que permiten al sujeto profundizar en su autoconocimiento a través de la lectura y que pueden conformar un corpus de datos que pueden ser utilizados como insumo para diferentes niveles de investigación práctica.

Sanjurjo (2003) propone la implementación de talleres que construyan y reconstruyan discursos sobre la práctica y permitan la discusión de marcos teóricos. El taller es un dispositivo de comunicación pedagógica que actúa como andamiaje de otros dispositivos como el ateneo o la comunicación narrativa de las prácticas. El sujeto fusiona su cognición, sus afectos y la acción al narrar la práctica. La narrativa deviene en autoría de la práctica, en la posibilidad de reverla y en la toma de consciencia del proceso decisorio en la acción.

Quintar (2009), De Souza (2011) y Caporossi (2021) destacan a la indagación autobiográfica como estrategia significativa para la Práctica Reflexiva. La autobiografía educativa consiste en la escritura de la historia de vida que el enseñante hace, enfatizando en sus relaciones con el conocimiento, con la enseñanza, con el aprendizaje, con las instituciones educativas y con la realidad social.

El estudiante practicante se forma enseñante articulando las elaboraciones sobre la docencia que hace a lo largo de su vida, con las prácticas de enseñanza desarrolladas en el presente y con los aprendizajes académicos que recibe en la institución formadora. Cuando el docente construye su biografía escolar, asume su historicidad y eso lo favorece en el aprendizaje de la profesión, en el

contexto de un abordaje existencial de la formación que amplía la iniciativa y la creatividad del individuo. Asimismo, la narrativa es esencial en nuestras vidas y en la educación, a través de los relatos damos sentido a nuestras experiencias y nos conectamos con el pasado, el presente y el futuro. La narrativa es una capacidad humana fundamental que involucra aspectos cognitivos y afectivos. Los relatos de los docentes influyen en la vida del aula (Caporossi, 2021).

Las simulaciones de clase son otra estrategia sugerida para formadores en didáctica que promueven la Docencia Reflexiva. Ornique (2018), en su tesis de maestría, investiga en detalle el dispositivo. Las simulaciones tratan de emular la realidad de las acciones laborales profesionales, pero pueden ser intervenidas y controladas porque se desarrollan en el aula. Son ficciones desarrolladas entre pares que permiten la observación y la reflexión. Los practicantes desarrollan autonomía y habilidades a partir de reglas básicas y, como el formador puede controlar el contexto de aprendizaje, se focalizan en el proceso de enseñanza. Las simulaciones permiten experimentar estrategias de enseñanza alternativas, pero se caracterizan por una extrañeza ligada a la disminución de la asimetría de conocimientos entre enseñantes y estudiantes y al planteamiento de una clase “desde cero”, sin ser parte del desarrollo de un curso. Ornique (2018) propone iniciar la estrategia simulaciones con un encauzamiento teórico del dispositivo y culminar con un proceso de escritura que narre la experiencia y los distintos momentos y niveles de reflexión sobre la acción que la comunidad práctica fue logrando. El estudio de las planificaciones, la observación entre pares, el laboratorio de reflexión sobre la acción y la narración de prácticas son dispositivos que pueden acompañar una unidad curricular transversalizada por las simulaciones de clase en el aula de didáctica.

Identificamos dificultades para enseñar y desarrollar la Práctica Reflexiva de la Docencia. Estas pueden relacionarse con la adquisición de la metodología, con problemas ontológicos y psicológicos relacionados con la actividad reflexiva, con las tradiciones de las didácticas y de la Academia, con las políticas educativas y/o con las culturas institucionales.

Los patrones de percepción-decisión-acción son difíciles de verbalizar, tienen una propiedad

selectiva, resisten al cambio, son económicos y directos. El pensamiento acompaña a la acción y pensar sobre la acción ya es otra acción (Barbier, 2004b; Sanjurjo, 2003). La clase nos parece cotidiana, familiar, habitual y no como una unidad de análisis de investigación. Habitualmente no consideramos cuestionar nuestras acciones de enseñanza de forma rigurosa, consciente y fundada (Sanjurjo, 2003).

El análisis de la práctica es un proceso difícil porque, cuando narramos y reflexionamos sobre la acción, inmediatamente queremos emitir un juicio de valor y, cuando esto sucede, el proceso se ve limitado o entorpecido (Barbier, 2004a). La calificación y acreditación dificultan la implementación de la Práctica Reflexiva en la formación docente porque puede haber practicantes a la defensiva ante comentarios, críticas o preguntas y no se adapten a la lógica del acompañamiento (Edelstein, 2000; Sanjurjo, 2003).

Sanjurjo (2003) plantea que los tutores de las prácticas, en Uruguay profesores adscriptores, no suelen recibir el reconocimiento simbólico y material adecuado a la vasta experiencia profesional que suelen tener. Su trabajo queda prácticamente librado a la vocación y voluntad. En nuestra región, no es frecuente que el equipo de formadores (profesores de las didácticas específicas y profesores adscriptores) cuente con espacios institucionalmente reconocidos para la coordinación e implementación de metodologías exigentes como la Práctica Reflexiva (Sanjurjo, 2003). Insertados en el sistema como enseñantes, los noveles docentes carecen de tiempo para reflexionar (Domingo & Gómez, 2014) y muchas veces no tienen la predisposición emocional para hacerlo, en el contexto de un sistema que tiende a responsabilizar al profesorado por los “fracasos escolares” (Elizarraraz, 2018). Fracasos que creemos que son “sociales”. Nóvoa (2011) llega a afirmar que, en América Latina, la reflexión de los docentes sobre su práctica es una carga extra para un profesional abrumado por nuevas responsabilidades y roles. El autor considera que las políticas educativas de la región no apoyan ni acompañan la implementación de este tipo de actividades, por lo que su desarrollo pierde sentido.

Quintar (2009) plantea que incluso las teorías críticas se han enseñado acríticamente. La Práctica

Reflexiva es todavía una novedad en nuestros sistemas de formación y las experiencias que se han desarrollado y estudiado aún no muestran los resultados esperados. Nocetti et al. (2020) y Zambrano (2020) estudiaron institutos de formación con programas de práctica reflexiva en Chile y Colombia respectivamente. Ambos estudios concluyen que es difícil que los docentes adquieran una postura reflexiva frente a la práctica.

1.4. Niveles de reflexividad

Las fases de los procesos reflexivos tienen un carácter taxonómico, por eso resulta correcto organizar la reflexión de los niveles más simples a los más complejos (Lizana & Muñoz, 2022). A propósito, Van Manen (1977) clasificaba la reflexión docente según los niveles de reflexividad. Se plantea un nivel de pre-reflexión y tres niveles escalonados de reflexividad: reflexión superficial o técnica, reflexión pedagógica o práctica y reflexión crítica. En la reflexión técnica el practicante evalúa el uso adecuado de las estrategias didácticas, las habilidades involucradas y los conocimientos desarrollados. En la reflexión pedagógica, intenta develar los presupuestos vinculados a su práctica y mostrar la articulación que realiza entre el conocimiento didáctico académico y el ser un práctico. En la reflexión crítica, trata de explorar los preceptos ideológicos y éticos que guían su actuar. Prieto (2021) considera que el profesional reflexivo puede realizar un análisis epistemológico y ético de su tarea. Quintar (2009) entiende la Práctica Reflexiva como una reflexión ética y sistémica, porque analizamos los límites que nos impone la alteridad y nuestras posibilidades de transgredirlos y porque pensamos en cómo las emociones movilizan nuestra estructura cognitiva.

Schön (1987) clasificó el proceso reflexivo en reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y una fase de reflexión sobre la verbalización que ocurre cuando se reflexiona sobre la acción. Day (2014) cuestiona el concepto de “reflexión en la acción” porque no lo considera un proceso consciente. Vilchez (2023) recuerda que Donald Schön ha sido criticado por centrarse en el análisis de profesiones liberales, lo que podría limitar la aplicabilidad de sus ideas en el ámbito docente. Por ejemplo, la propuesta de Schön no aborda de manera explícita la relevancia de la colaboración entre docentes para impulsar la reflexión colectiva y crítica. Esto no significa que su enfoque sea

incompatible con la colaboración docente. Pero la idea principal de Schön se focaliza en la reflexión individual.

Korthagen (2010), por su parte, plantea una reflexión existencial en seis etapas. Las primeras tres fases implican una reflexión de menor profundidad y los tres restantes incluyen una reflexión de mayor profundidad. En el primer grupo encontramos la reflexión sobre el entorno, sobre el comportamiento educativo y sobre las competencias implicadas, y en el segundo grupo la reflexión sobre las creencias que fundamentan la práctica, sobre la identidad profesional revelada y sobre la misión del docente. Zavala (2009) prevé una etapa superior en la reflexión sobre la práctica que denomina investigación práctica de la docencia. Es un proceso de investigación que puede desarrollar el docente porque excede el campo y las potencialidades de la investigación educativa tradicional. Sanjurjo (2003) identifica como etapas más sofisticadas del análisis de la práctica a la reflexión sobre el sistema de acción del sujeto, que subyace de recurrentes análisis de clase, y a la reflexión sobre el sistema educativo, sus políticas, su ideología.

1.5. Estudios sobre Práctica Reflexiva en Formación Inicial del Profesorado

Esta sección contiene estudios relacionados con nuestro tema que pudimos localizar y ubicar y que fueron publicados entre 2008 y 2022. Resumimos cada publicación en un párrafo y la presentamos a partir de un orden cronológico. Los ejemplos que identificamos y describimos pertenecen a investigaciones académicas en español. Estas fueron realizadas principalmente en Chile, México, Colombia y Argentina. El tema que predomina en estos estudios es la implementación y enseñanza de la Práctica Reflexiva de la Docencia. En este sentido, los estudios también abordan el papel de los formadores en la implementación de la metodología y la inclusión de la escritura como dispositivo. En general, las investigaciones refieren a los aspectos positivos de integrar la Práctica Reflexiva en la formación docente y el desarrollo profesional.

Chacón (2008) evalúa un programa de formación de docentes para la enseñanza primaria que promueve, como eje articulador, la reflexión sobre las propias acciones de enseñanza. La autora

aplica una metodología de investigación-acción y utiliza como técnicas observaciones de clase, entrevistas, análisis documental de los diarios de formación de los futuros docentes y talleres en los que estos comparten con ella y sus compañeros experiencias de clase. La investigación se desarrolla en una universidad venezolana cuyos programas de formación docente involucran asignaturas con prácticas de enseñanza en nueve semestres. La autora corrobora la importancia de las residencias (pasantías para futuros docentes) y el papel del formador en los procesos de Práctica Reflexiva, concluye que la Práctica Reflexiva de la Enseñanza mejora la formación docente y perfecciona el aprender a aprender en la práctica. La autora cree que es necesario desarrollar más dispositivos que requieran reflexión y que se deben ampliar las perspectivas de análisis de la práctica.

Domingo (2010) realiza su investigación de tesis doctoral a partir de un estudio de quince casos de sus estudiantes en la carrera de magisterio de una universidad española. Se trata de una investigación experimental sobre el aprendizaje en la práctica que diseña un modelo de Práctica Reflexiva. La autora desarrolla su trabajo de campo en 2007 y 2008 y analiza y evalúa el modelo diseñado a partir de la teoría. Es una tesis de metodología etnográfica, de investigación-acción, en la que autores como Schön (1987; 1992) y Korthagen (2010) sobresalen.

Ñancupil et al. (2013) desarrollan un estudio de casos de profesores de Matemáticas que reflexionan sobre su práctica partiendo de problemas prácticos que los docentes identifican en la enseñanza de operaciones aritméticas. El estudio es realizado con profesores chilenos y los autores le otorgan especial dedicación a que los casos evidencien sus creencias sobre la práctica profesional de la docencia. Es un diseño de investigación que propone a los docentes utilizar el ciclo de reflexión de Smyth (1991): definición de la práctica, información teórica relacionada con ella, comparación y reconstrucción.

Badilla et al. (2014) desarrollan su estudio en una división dedicada a la formación de docentes de educación primaria en una universidad costarricense. Las autoras investigan la reflexión didáctica realizada por formadores y practicantes. Analizan la articulación entre los ejes teóricos abordados

en las carreras y en las prácticas. Analizan la implementación de dispositivos de autobservación, de trabajo con incidentes críticos del aula y de instrumentación de narrativa de las prácticas. La metodología de la investigación que utilizan es la etnográfica y la investigación-acción.

Novillo (2015) investiga un caso en el que delimita como objetos al vínculo y al interpensamiento generado entre una formadora y una docente novel en el proceso de una mentoría. La investigación es longitudinal e implicó ciclos de aplicación de las técnicas recuerdo estimulado y entrevista cualitativa. La autora logra valorizar a la Práctica Reflexiva de la Docencia como estrategia de inserción profesional, destacando que las dinámicas estudiadas han demostrado ser una forma efectiva de aprendizaje profesional.

Ramírez (2015) realiza su investigación como tesis de maestría en el marco de un programa desarrollado en una universidad mexicana. La autora estudia los relatos sobre las prácticas como dispositivo para que los estudiantes normalistas aprendan y desarrollen la Práctica Reflexiva de la Docencia. El informe de investigación aborda la formación del profesorado en nuestra región, el lugar de la biografía escolar en la formación del profesorado, la instrumentación de la práctica docente en la universidad donde realizó su estudio, su intervención a partir de un diseño de investigación cualitativo La intervención consistió en buscar aspectos de la historia de vida de los candidatos a maestros que inciden en su práctica. El trabajo sustenta y defiende la idea de que la Práctica Reflexiva de la Enseñanza es un paradigma que las instituciones formadoras deben adquirir para mejorar su rol dentro de los sistemas educativos.

Paz (2017) escribe un artículo que resume su tesis de investigación doctoral sobre la Docencia Reflexiva en Sociología en las carreras universitarias de Colombia. Schön (1987; 1992) y Perrenoud (2004a) son autores sustanciales en su propuesta y análisis. La autora concluye destacando la importancia de la dimensión epistemológica del análisis de la práctica en la construcción de una Docencia Reflexiva en disciplinas como la Sociología.

Jarpa et al. (2017) estudian la reflexión de candidatos a docentes en su primer año de práctica a

partir del dispositivo diario del profesor, en el que los estudiantes narran aspectos descriptivos y analíticos de sus primeras prácticas. Las autoras desarrollan el estudio en una escuela pedagógica de una universidad chilena. Aplican como técnica básica el análisis documental y de discurso, este análisis compone categorías a partir de la deducción y la inducción. Las investigadoras logran caracterizar el desarrollo de la Práctica Reflexiva de la enseñanza en estudiantes con poca trayectoria en la carrera de grado.

Cantilo & Calabria (2018) desarrollan una investigación cualitativa, de la tradición metodológica investigación-acción, con cincuenta y cinco participantes que son docentes de primaria en Colombia. Las autoras utilizan entrevistas, cuestionarios y observaciones no participantes como técnicas de investigación. Centran el estudio en las prácticas docentes de Matemáticas, toman la Práctica Reflexiva como una forma de evaluación técnica del trabajo docente, sin embargo, en su marco teórico la conceptualizan desde otros puntos de vista. Las autoras sostienen que la Práctica Reflexiva de la Docencia sirve para mejorar la enseñanza y así mejorar la calidad de los aprendizajes según estándares que implicarían una transición desde la pedagogía tradicional a la pedagogía crítica. Las autoras plantean que quieren romper una mentalidad docente que caracterizan como cerrada. Perciben, además, al cuerpo docente de primaria con poco hábito de lectura, poca tradición de registro de la práctica, poco compromiso en la práctica, deficiente conocimiento pedagógico y de tecnología para la educación y poca cultura de autoevaluación.

Elizarraraz (2018) desarrolla un estudio, de investigación-acción, con estudiantes que él mismo tutoriza en instancias de práctica en una escuela de formación de profesorado de Matemáticas en una universidad mexicana. La técnica principal de la investigación es la observación participante. El ciclo del trabajo de campo consistió en narraciones de los practicantes acerca de sus creencias y episodios de su biografía escolar que su pudieran relacionarse con el conocimiento y la forma en que enseñan y en identificar contradicciones entre lo dicho y lo hecho buscando armonizar intenciones, teorías y prácticas en cada practicante. El autor sostiene que la autoevaluación y la autocrítica docente son las fundamentales para la mejora educativa.

Garrido (2018) estudia el rol del formador en la enseñanza del análisis del pensamiento docente a partir de la percepción de estudiantes practicantes y noveles docentes. El trabajo de campo lo desarrolló en tres centros de formación de profesores de Sociología de Uruguay. La autora implementa un enfoque de metodología mixta con encuestas, entrevistas y análisis documental. Plantea como categorías de análisis las concepciones implícitas, las concepciones didáctico-disciplinares-epistémicas, las contradicciones entre las prácticas de aula y lo que el contexto social le pide al docente, el análisis crítico de la práctica pedagógica y la práctica docente y el rol del tutor de las prácticas en la formación del profesorado. La autora concluye que cada uno de los casos estudiados tiene su propio perfil tutorial y que la interrogación didáctica es la estrategia más implementada para el análisis del pensamiento y de la práctica del docente. El segundo centro estudiado tiene un estilo formativo más cercano a las corrientes didácticas que promueven la Práctica Reflexiva, el primero remite a una transición entre modelos y el tercero tiene un esquema formativo más tradicional.

Nájera et al. (2018) estudian el aprendizaje de la reflexión sobre la práctica en docentes en educación inicial. Es una investigación que documenta el diseño, la implementación y la evaluación de una intervención, orientada por el paradigma de la Práctica Reflexiva, que los autores desarrollan en una escuela normal mexicana. El estudio analiza cinco casos de candidatos a docentes tutorizados en su práctica por formadores-investigadores. Las técnicas que se aplican son observaciones, entrevistas y análisis documental. Los autores promueven la intervención porque perciben bajo nivel de reflexividad en los estudiantes de docencia, prácticas rutinarias y ausencia de reflexión acerca del trabajo del error con los alumnos, la gestión de conflictos, los instrumentos de evaluación, los materiales didácticos y las estrategias innovadoras de enseñanza. Observan, también, falta de tiempo para reflexionar en la carrera y en el desarrollo profesional docente, de espacios institucionales y de cultura para la reflexión. Consideran que es fundamental adquirir categorías de análisis desde la teoría académica para la reflexión didáctica y que el formador, posicionado como un mediador, es determinante en el resultado de la reflexión de sus practicantes.

Ornique (2018), como tesis de maestría, investiga la reflexión docente basada en prácticas

simuladas en la formación pedagógica de los abogados aspirantes a enseñar en cátedras de la universidad. La autora implementa un estudio cualitativo de tradición estudio de casos. El trabajo de campo lo desarrolla en 2016 y 2017 y consiste en analizar narraciones anticipatorias y retrospectivas de estudiantes que participan de prácticas simuladas en una materia, de una universidad argentina, vinculada a la observación y práctica de la enseñanza del derecho en niveles secundarios y terciarios. Esta cátedra declara adherir a la Práctica Reflexiva como metodología para la formación de docentes y propone las prácticas simuladas y la carpeta proceso como los dos dispositivos fundamentales para desarrollarla.

Salinas et al. (2018) estudian el desarrollo de la Práctica Reflexiva de estudiantes de carreras de pedagogía en Chile. Se trata de una investigación cuantitativa en la que los autores pretenden describir la frecuencia de reflexión de los aspirantes a docente y los factores que la favorecen. Los autores utilizan un cuestionario construido a partir de la escala de reflexividad de Larrivee (2008). El estudio limita la Práctica Reflexiva de la Enseñanza a aspectos técnicos y pedagógicos y no considera análisis ontológicos, axiológicos o epistemológicos del pensamiento didáctico. Los resultados muestran que los estudiantes reflexionan antes sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje y sobre los factores de la enseñanza que sobre sus propios procesos de enseñanza. Los estudiantes practicantes afirman que sus motivos y temas de interés para la reflexión son la relación que establecen con otros compañeros docentes, el trabajo con los padres de los estudiantes, los errores de los estudiantes, la evaluación, la planificación, la profesión docente, los problemas de conducta de los estudiantes.

Osuna & Díaz (2019) investigan veintiséis casos de profesores mexicanos, de distintos niveles de enseñanza, que atravesaron un proceso de reflexión sobre la práctica que las autoras pudieron observar y acompañar. El informe clasifica los problemas sobre los cuales los profesores reflexionan. Los autores conciben la reflexión docente como una estrategia para potenciar el aprendizaje de los estudiantes y, en ese sentido, como una forma de contribuir a las metas educativas del Estado.

Agreda & Pérez (2020) describen la relación entre el acompañamiento pedagógico y el desarrollo de la Práctica Reflexiva de los docentes al analizar el rol de un formador que acompaña a un grupo de docentes observando sus clases y proponiendo diálogos entre pares. Los autores desarrollaron el trabajo de campo durante 2018. La investigación es descriptiva y correlacional causal. Construyen las categorías de análisis "Nivel de Práctica Reflexiva" y "Nivel de acompañamiento" tras el cruzamiento de variables cuantitativas. Los autores proponen a la Práctica Reflexiva de la Enseñanza como un "deber ser", consideran que los profesores deben tomar consciencia del rol asumido y reflexionar sistemáticamente sobre su tarea. El estudio concluye que el acompañamiento incide de forma directa en el desarrollo de la Práctica Reflexiva. La mayoría de los profesores que fueron acompañados por el formador y que participaron del diálogo reflexivo entre pares alcanzaron niveles de reflexión crítica.

Nocetti et al. (2020) analizan investigaciones académicas relacionadas con la Práctica Reflexiva de la Docencia publicadas entre 2014 y 2019. Incluyen en su análisis contenido de revistas arbitradas de tres idiomas distintos (español, inglés y portugués) y focalizan el estudio en las metodologías y en los marcos teóricos. Las autoras concluyen que existe una dispersión conceptual acerca del sintagma Práctica Reflexiva, que la escritura de la práctica es el dispositivo más utilizado en las investigaciones, que la mitad de la investigación se desarrolla en América, que quienes más estudian le docencia reflexiva están vinculados a la enseñanza del inglés en educación básica, que predomina la metodología estudio de casos y que las investigaciones explicativas, cuantitativas y longitudinales son escasas.

Zambrano (2020) desarrolla un estudio cuantitativo con estudiantes colombianos de magisterio. Aborda la Práctica Reflexiva de la Docencia a partir de siete hipótesis y aplica un cuestionario validado por Larrivee (2008). El autor concluye que la Práctica Reflexiva se desarrolla en la universidad que estudia si bien alcanza niveles intermedios.

El estudio desarrollado por Lizana & Muñoz (2022) tiene como objetivo examinar la literatura contemporánea sobre la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente, considerando

especialmente el contexto chileno. Los investigadores usan el análisis documental para analizar once documentos que detallan modelos reflexivos y diecisiete documentos sobre la implementación de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente. En este análisis, resaltan aspectos clave de la reflexión como la experiencia, las influencias emocionales y cognitivas, la definición de problemas, la propuesta de soluciones, y la revisión después de la acción. El estudio subraya la importancia de que la reflexión sea un proceso cíclico e integral en el desarrollo docente y apunta a la necesidad de una orientación por parte de los formadores. Los autores también abordan la situación de la formación docente en Chile, señalando la relevancia de la reflexión como una herramienta pedagógica, pero también la falta de criterios para implementarla.

La siguiente tabla contiene un resumen que busca ilustrar lo que indicamos en el apartado.

Tabla 4

Estudios antecedentes

Autor/a	Año	Lugar	Objeto	Características o Resultados
Chacón	2008	Venezuela	Evaluación de programa de formación de maestros con énfasis la PR*	Relevancia de las prácticas pre-profesionales, los formadores y la PR en la mejora de la formación de maestros
Domingo	2010	España	Estudio colectivo de casos de futuros maestros formados en la PR	Creación de un Modelo de implementación de la PR
Ñancupil, *et al*	2013	Chile	Estudio colectivo de casos de docentes que analizan problemas prácticos en la enseñanza de la aritmética	Aplicación del Ciclo de Reflexión de Smyth (1991)

Badilla *et al*	2014	Costa Rica	PR de formadores y aspirantes de docencia	Utilizan y caracterizan dispositivos: auto-observación, análisis de incidentes críticos y narrativas
Novillo	2015	España	Relación establecida entre novel docente y mentora	Relevancia de la PR como estrategia de inserción profesional
Ramírez	2015	México	Narrativas sobre prácticas de estudiantes normalistas	Estudio de diseño. Concluye que la PR mejora la formación de maestros y la enseñanza
Paz	2017	Colombia	Docencia Reflexiva en los formadores de sociólogos	Destaca la dimensión epistemológica en el análisis de la práctica
Jarpa et al	2017	Chile	Narrativas sobre prácticas de estudiantes normalistas	Caracterizan la enseñanza de la PR en una universidad
Cantilo y Calabria	2018	Colombia	PR en la enseñanza de las Matemáticas en primaria	Evalúan el desempeño de los maestros del estudio
Elizarraraz	2018	México	Narrativas sobre prácticas de estudiantes del profesorado de Matemáticas	Relevancia de la PR para mejorar la formación docente en la disciplina
Garrido	2018	Uruguay	Influencia del formador en el desarrollo de la PR del estudiante	Concluye que la interrogación didáctica es la principal estrategia para la PR
Nájera *et al*	2018	México	Aprendizaje de la PR en estudiantes de enseñanza inicial	Estudio de diseño. Relevancia del formador y de construir categorías de análisis para la PR

Ornique	2018	Argentina	PR basada en simulaciones en la formación pedagógica de formadores de abogados	Caracteriza y describe el dispositivo prácticas simuladas
Salinas *et al*	2018	Chile	Frecuencia y temas de reflexión de los candidatos a docente	Estudio cuantitativo. Identifican las dificultades para reflexionar sobre el proceso de enseñanza propio
Osuna y Díaz	2019	México	Temas sobre los que reflexionan los docentes	Relevancia de la PR para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje
Agreda y Pérez	2020	Argentina	Rol del formador en la PR	Estudio cuantitativo. El nivel de acompañamiento incide en el nivel de reflexión del practicante
Nocetti *et al*	2020	Chile	Análisis de publicaciones sobre la PR	Dispersión conceptual de PR, escritura como principal dispositivo, se estudia más en América Latina, en la enseñanza del inglés y predominan enfoques cualitativos
Zambrano	2020	Colombia	Niveles de PR en estudiantes normalistas	Estudio cuantitativo. Concluyen que se alcanza niveles intermedios de reflexividad
Lizana & Muñoz	2022	Chile	Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente	Estudio cualitativo de análisis documental y de contenidos de bibliografía específica del campo

*PR: Práctica Reflexiva

La indagación en antecedentes nos permitió familiarizarnos con una amplia gama de estudios que, en su mayoría, analizaron el uso de herramientas y técnicas para la Práctica Reflexiva. Por ejemplo,

las narrativas pedagógicas, las prácticas simuladas, la interrogación didáctica y el uso de categorías para el análisis de las prácticas docentes.

También abordamos el proceso de elaboración de uno de los modelos divulgados para la implementación de la Práctica Reflexiva en la docencia, así como evaluaciones de programas universitarios sobre el tema. Revisamos trabajos que tratan el papel de los formadores en los procesos reflexivos, la producción académica en el área de la docencia y los niveles de reflexividad alcanzados por los aspirantes a docentes. Estos hallazgos permiten comprender la preparación de los futuros profesionales de la enseñanza en relación con la capacidad de reflexión sobre su práctica.

La revisión de estos antecedentes demuestra el valor y la amplitud del campo de la Práctica Reflexiva en la formación docente. Es fructífero realizar investigaciones en esta área debido a la variedad de enfoques y hallazgos que se han presentado en los últimos tiempos.

La investigación académica latinoamericana ha permitido identificar estrategias, métodos y dispositivos asociados a la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la formación docente, así como conceptualizaciones y caracterizaciones. Sin embargo, identificamos una brecha de conocimiento en relación con la caracterización específica de la enseñanza de la Práctica Reflexiva en el contexto de la formación docente uruguaya. En este sentido, nuestro estudio abarca la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la formación docente para la enseñanza media uruguaya e intenta establecerse como un elemento de referencia para futuras investigaciones en áreas específicas dentro de esta. En este caso, la coyuntura y el estadio de desarrollo del campo ameritan una producción más exploratoria. De alguna manera, nos hemos nutrido de las distintas vertientes metodológicas y conceptuales emitidas por los estudios antecedentes para, desde un enfoque mixto de investigación educativa, desarrollar una indagación que busca motivar la apertura del campo para la investigación educativa en el ámbito nacional.

Capítulo 2. La profesión docente y su formación inicial

Ya Lortie (1975) señalaba que la docencia posee ciertas cualidades intrínsecas y, a la vez, prácticas precisas que persisten hasta hoy. Sugiere que la profesión docente, a pesar de sus limitaciones en cuanto a remuneración y progreso laboral, posee atractivos significativos.

La docencia favorece a quienes valoran las relaciones interpersonales, especialmente con las nuevas generaciones. El docente se configura como un agente moral y digno que presta un servicio valioso a la comunidad. La profesión docente se caracteriza por horarios y periodos vacacionales convenientes para la vida en familia y, pese a no ofrecer salarios considerables, proporciona numerosas recompensas no monetarias. Asegura, también, la estabilidad laboral y permite la incorporación a la carrera en diferentes etapas de la vida. Asimismo, la docencia ofrece un cierto grado de flexibilidad en la implementación de sus tareas.

Por otra parte, Lortie (1975) señala que la remuneración, además de ser estándar, no suele incrementarse significativamente en el marco de una carrera sin escalones, lo que puede causar tensiones entre aquellos docentes altamente comprometidos y aquellos que ven la docencia como una forma de subsistencia y a la que llegaron como “decisión de último minuto”. La carrera docente, también, ha sido estereotipada históricamente por género, siendo percibida durante mucho tiempo como el límite de la aspiración profesional para las mujeres y siendo las mujeres las que tienen más y mejores referentes dentro de la misma. Asimismo, la docencia atrae a aquellos jóvenes con un fuerte apego al sistema educativo, lo que puede generar una tendencia conservadora en su enseñanza y dificultades hasta emocionales a la hora de innovar. La docencia es una profesión con una incertidumbre endémica; produce una gran ansiedad por las dificultades para determinar su eficacia y evaluar su desempeño.

En este capítulo desarrollamos otro de los aspectos sustanciales, sobre todo, de la Formación Inicial del Profesorado. Nos ocupamos de las características generales de la formación docente a nivel regional e internacional, describimos sus principales obstáculos y propuestas de mejora, mencionamos sus principales enfoques, ofrecemos definiciones sobre el concepto de “formación” y analizamos las características del rol “formador de formadores”. Finalmente, presentamos un

“marco contextual” para nuestro estudio, a través de un apartado sobre la Formación Inicial Docente en Uruguay.

El capítulo refleja las dificultades que enfrenta la formación de docentes en la región, como la falta de identidad profesional de los formadores y la desconexión entre lo académico y lo práctico, así como los objetivos que se buscan lograr en la formación de los futuros docentes, como el desarrollo de competencias profesionales y la armonización entre los sentimientos, los pensamientos y las acciones. De igual forma, trata propuestas de mejora de la formación docente, como una oferta académica rigurosa y nivelada entre las distintas divisiones administrativas de cada país, una estructura académica más exigente y una selección de formadores más rigurosa y organizada. Además, plantea la necesidad de estudiar y encontrar formas de intervenir en realidades como la uruguaya, donde la formación docente se desarrolla con candidatos que suelen tener un nivel socioeconómico, sociocultural y académico más bajo que la media de las titulaciones universitarias. Señala la importancia de ofrecer oportunidades de desarrollo, remuneración y condiciones laborales adecuadas al rol docente y a las lógicas de una profesión.

Por último, el capítulo describe posibles enfoques y modelos para la Formación Inicial Docente, explicamos la evolución organizacional de la formación docente uruguaya, los temas relacionados con la posibilidad de ofrecer servicios de formación docente de carácter universitario en ese país y las características de las didácticas específicas y de la práctica docente preprofesional en la Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Media.

2.1. Formación Inicial Docente: características, problemas y propuestas de mejora

La Formación Inicial Docente es la mediación y orientación que los formadores y las instituciones formadoras desarrollan para que sus estudiantes aprendan habilidades, conocimientos, estrategias y soportes que les ayuden a configurar su identidad docente, a construir un sentido de pertenencia con la comunidad educativa y sostener dinámicas de aprendizaje a lo largo de toda su vida, en el marco de un proceso global de empoderamiento que cada profesional debe consolidar (Barbier, 2004a; Caporossi, 2021; De Souza, 2011; Ferry, 1997; Valle & Manso, 2017). Estas mediaciones y procesos se organizan según posiciones profesionales que deberían estar en un debate recurrente.

Hargreaves & Fullan (2014) agregan que la formación debe ayudar al candidato a construir su capital docente en la toma de decisiones profesionales. El “capital decisorio” es lo que nos permite elegir adecuadamente cuando no existe una norma o protocolo que sugiera cómo actuar en una situación dada y planificar para ejecutar mejor la enseñanza. La formación docente se desarrolla en paralelo a los procesos de “autoformación”, “ecoformación” y “heteroformación” (De Souza, 2011).

Para Valle & Manso (2017) es tan incorrecto pensar y diseñar la formación sin considerar dentro de la misma política la inserción docente en el sistema y su desarrollo profesional como considerarla acreditación definitiva para el ejercicio de la docencia a lo largo de la vida. Proponen pensar en recertificaciones en distintos momentos de la carrera y en acreditaciones docentes que pueden variar dependiendo de los aspectos contextuales vinculados al área en la que se imparte la práctica.

La Formación Inicial Docente ocurre en las universidades, instituciones terciarias o una combinación de los dos tipos de instituciones. Los estados proponen diferentes opciones curriculares reguladas por normas nacionales o provinciales o sistemas únicos de formación. La duración de la carrera oscila entre los tres y los seis años y existen casos en los que la duración varía según el nivel educativo en el que se desarrollará el candidato a docente. También se suelen ofrecer programas alternativos con cursos más flexibles para profesionales con una licenciatura. Marcelo & Vaillant (2018) clasifican la estructura de cursos de las carreras docentes en dos modelos: estructuras consecutivas y estructuras concurrentes. Los modelos consecutivos desarrollan la enseñanza de la materia durante algunos años, por ejemplo, tres, y luego incorporan los contenidos pedagógicos y didácticos, en un período de uno o dos años. Los modelos concurrentes incorporan conocimientos disciplinares y pedagógicos y prácticas docentes de forma esencialmente simultánea. Valle & Manso (2017) defienden los modelos de formación docente concurrente porque entienden que el modelo consecutivo pone demasiado énfasis en el conocimiento disciplinar, aunque reconocen que aún no hay suficiente evidencia para definir qué modelo forma a los mejores docentes.

Hargreaves & Fullan (2014) se oponen a los esquemas de formación que denominan “comprimidos” y “alternativos”, que son flexibles, más baratos, reducen los planes de estudio, imponen “listas de la compra” de técnicas sencillas para formar docentes poco calificados, recurren a la tecnología para reducir el estudio y las horas de lectura, forman docentes que son meros agentes de la política educativa del gobierno y que no cuentan con las herramientas para responder a las necesidades de los estudiantes en un contexto pluricultural, plurilingüe y diverso. En contrapartida, abogan por una formación docente rigurosa, eficaz, amplia, integral, con mucha práctica preprofesional, entre la prescripción y la autonomía total, considerando lo que las investigaciones indican ha funcionado en la enseñanza y el aprendizaje y, a la vez, respetando la particularidad de cada práctica y de cada tema. Darling-Hammond (2012) argumenta que una Formación Inicial Docente sólida, rigurosa y con alta carga horaria de prácticas preprofesionales evita que la formación continua tenga que remediar las carencias formativas de los docentes y ayuda a los docentes a permanecer dentro del sistema educativo, evitando que migren a otros roles o profesiones.

Blanchard-Laville & Toux Alavoine (2000) plantean un problema del ámbito emocional que la formación del profesorado debe afrontar. Consideran que los candidatos a docentes son más vulnerables y frágiles en la representación de sí mismos de lo habitual porque atraviesan un proceso de reconstrucción identitaria, el paso de estudiante a profesor implica una ineludible crisis de reconfiguración. Puede haber estudiantes que quieran acelerar o ralentizar este proceso. El tiempo, de hecho, es un elemento de tensión que puede explicar por qué los estudiantes a menudo sienten que la formación parece estar ocupada por temas insignificantes.

El anterior punto, de cierta forma, encuentra correspondencia en la carrera docente. Lortie (1975) ha evidenciado cuán valorado es el “tiempo productivo” y cuán rechazado resulta ser el “tiempo inerte” por los educadores. Para ellos, el tiempo productivo está intrínsecamente ligado a la enseñanza y a las actividades claramente vinculadas a ella; perciben cualquier otro momento como inerte o desperdiciado. Se sienten molestos con la carga administrativa y las interrupciones que otros miembros institucionales causan en “su” aula. Dichas interrupciones no solo representan un obstáculo para el proceso de enseñanza, sino que también generan presiones temporales. Los

docentes se ven frecuentemente obligados a finalizar el proceso de enseñanza a tiempo, mientras que su periodo para enseñar se ve reducido por estas otras actividades.

Ferry (1997), Litwin (1997), Korthagen (2010), De Souza (2011), Hargreaves & Fullan (2014), entre otros plantean la necesidad de enfrentar el obstáculo de la tradición pedagógica tecnocrática dentro de la formación. Refieren a metodologías basadas en el desarrollo de mecanismos de control que subestiman la profesionalidad docente, a las pedagogías normativas que reducen la formación a la enseñanza de técnicas, a que, más allá de las investigaciones realizadas sobre el sentido del aprendizaje en la práctica, predomina la racionalidad técnica como modo de pensar, y criterio para actuar, del docente.

Vaillant & Manso (2020) explican que la formación docente es central para la política educativa por el nivel de incidencia que tienen los profesores en la construcción del sistema de conocimientos y habilidades que los ciudadanos desarrollan en su vida. De igual forma, Valle & Manso (2017) están convencidos de que mejorar la Formación Inicial Docente dará prestigio a la profesión. Para la actual política educativa en nuestra región se propone

(i) mejorar los modelos formativos de docentes, para incluir en el sistema enseñantes con buen nivel en los conocimientos que hacen al rol y en las estrategias vinculadas al aprendizaje a lo largo de la vida;
(ii) recuperar el prestigio social de la carrera docente, para atraer a bachilleres con mejor historial académico y mejores destrezas interpersonales y psicoafectivas, en palabras de Hargreaves y Fullan "…ir a la caza de los individuos con talento…" (2014, p. 7)
(iii) y fortalecer la identidad profesional docente.

Los expertos en Formación Inicial Docente sostienen que los sistemas formativos apenas transforman las concepciones de la profesión docente con las que los estudiantes ingresan a las instituciones formadoras, tienen currículos atomizados y descoordinados que reflejan un "divorcio" entre saberes disciplinares y pedagógicos, y terminan formando docentes que desvalorizan los conocimientos didácticos y pedagógicos que los pueden ayudar a sustentar su práctica (Marcelo & Vaillant, 2018; Valle & Manso, 2017). También sucede que los profesores en

formación son más valorados por el saber disciplinar que en aspectos pedagógicos como la atención a la diversidad, la gestión de aula, la creatividad y la proactividad (Becerra et al., 2023). A propósito, Valle y Manso plantean*:* "estaremos mejorando la formación inicial de los docentes si conseguimos que la teoría y la práctica se constituyan de manera real en las dos caras de una misma moneda…" (2017, p. 47).

En un contexto formativo, la práctica es experimentación y formación de competencias profesionales en situaciones de verdadera profesionalidad, es adentrarse en las formas de hacer de una profesión. En el caso de la práctica docente, es deseable que el candidato esté expuesto a todos los escenarios posibles del desempeño docente dentro de una institución educativa, que no postergue demasiado su ingreso al campo práctico en su carrera y que la formación docente proponga una distribución equilibrada de los créditos de formación entre cursos teóricos y formación práctica (Valle & Manso, 2017).

Mejorar los modelos formativos de docentes implica desarrollar currículos que potencien los contextos de práctica, nivelar la calidad formativa dentro de un mismo país respetando las características ecológicas de cada centro, otorgar incentivos para atraer estudiantes con las condiciones necesarias para potenciarse en la carrera docente, incrementar las exigencias en la selección de los formadores, fortalecer el vínculo entre las instituciones formadoras y las de práctica, promover el aprendizaje colaborativo en los aspirantes a docente y a partir del análisis de las prácticas, planificar la inserción del novel docente en del sistema educativo (Darling-Hammond, 2012; Vaillant & Manso, 2020).

Marcelo & Vaillant (2018) agregan que es necesario acompasar las carreras docentes a la internacionalización que ha desarrollado la educación superior (intercambios, criterios de formación compartidos, carreras binacionales); integrar las áreas pedagógicas, disciplinares y didácticas en currículos que propongan espacios de análisis de temas de interés basados en prácticas emblemáticas y verosímiles (elaboración de materiales didácticos, evaluaciones, acciones de enseñanza concreta); enseñar conocimiento didáctico y tecno-pedagógico del contenido y habilidades investigativas; considerar y analizar los procesos de autoformación, de aprendizaje informal y experiencial típicos de los estudiantes adultos; integrar unidades

curriculares a partir de las necesidades y las solicitudes de los formados; promover en los candidatos el mayor compromiso posible con el aprendizaje de sus futuros estudiantes.

Valle & Manso discuten la necesidad de una selección de candidatos que ingresan a las instituciones de formación docente:

> …Nadie considera extraño que el acceso a determinados programas de formación que exigirán desplegar competencias muy específicas, como los relacionados con Bellas Artes, Artes Escénicas, Música, Deporte o Idiomas, tengan requisitos específicos de ingreso que permitan valorar si están presentes en el candidato las aptitudes mínimas iniciales que se suponen imprescindibles para seguir esos estudios con previsiones de éxito. Y está claro que la profesión de Maestro de Educación Primaria y la de Profesor de Educación Secundaria es uno de esos programas… (2017, pp. 36-37)

Los autores creen que esto mejorará sustancialmente la calidad de la formación docente porque se reduce el número de estudiantes que deben atender las instituciones y se realizan mediaciones con candidatos que presentan vocación y aptitudes. Proponen analizar en los bachilleres interesados en la carrera sus calificaciones promedio en Español, Literatura, Matemáticas e Inglés, introducir pruebas nacionales para evaluarles habilidades de comunicación, análisis, síntesis y crítica y entrevistas cualitativas que evalúen la vocación por la tarea docente (Valle & Manso, 2017).

Puede servir como complemento a esta idea la práctica actual de la Formación Inicial Docente en Singapur. En este país, los futuros docentes deben superar un proceso de admisión riguroso que requiere demostrar un alto nivel académico, habilidades de liderazgo y un fuerte compromiso con la enseñanza. Este proceso incluye entrevistas y pruebas diseñadas específicamente para evaluar la idoneidad del candidato para la profesión docente (Instituto Nacional de Educación [NIE], 2023; Ministerio de Educación de Singapur [MOE], 2023).

De igual forma, se deben cambiar elementos sustanciales en la profesión docente: debe haber concursos para acceder a todos los cargos, evaluación y consideración del desempeño del docente, se debe considerar el desarrollo profesional para ascender en las organizaciones, el sistema debe

ofrecer oportunidades de desarrollo profesional, los salarios deberían igualarse con los de otras profesiones que implican varios años de estudios terciarios. En definitiva, el sistema educativo debe abandonar el esquema de funcionamiento que condiciona su éxito a la motivación intrínseca del docente, a su sistema de valores y al reconocimiento socioemocional que pueda recibir de sus interlocutores.

Por otra parte, se debe considerar que la formación docente del candidato que llega a la institución formadora empezó cuando ingresó a la escuela primaria y/o cuando se empieza a interesar por aspectos de la enseñanza. Esto implica una formación desde la integridad e identidad del futuro docente, desde su forma de pensar la profesión y la vida, reconociendo la capacidad de regeneración biológico-social-cultural que tiene el desarrollo humano. El sujeto configura el mundo según su perspectiva, sus emociones aparecen fusionadas con sus acciones y son fundantes en su proceso cognitivo y cuando comunica revela sus caracteres históricos, sociales y contextuales (Day, 2014; Korthagen, 2010; Ornique, 2018; Quintar, 2009; Zavala, 2011). La formación inicial del profesorado debe trabajar sobre este insumo si quiere desarrollar en el enseñante las características típicas de los docentes memorables: cariño, sensibilidad, humor, empatía, coraje, confianza, franqueza (Korthagen, 2010). La formación inicial debe identificar la esencia del fenómeno, debe comprenderlo, para tener la posibilidad de transformarlo. Decir lo que hay que hacer no es suficiente, se trata de trabajar con el ser y sus circunstancias (Quintar, 2009). Al estudiante de docencia, que es adulto, se lo acompaña a formarse (De Souza, 2011), se lo orienta en el proceso, tratando de promover el deseo por la cultura y su enseñanza, buscando que armonice sus sentimientos con su pensamiento y su pensamiento con sus acciones (Quintar, 2009).

En la siguiente página, la tabla 5 contiene una lista que trata de resumir los posibles cambios y mejoras que los expertos proponen para la Formación Inicial del Profesorado.

Tabla 5

Posibles modificaciones, mejoras o consolidaciones en la formación docente

Modificaciones, mejoras y consolidaciones
Incentivos económicos para optar por la carrera docente
Mejorar los criterios y procesos de selección de formadores
Selección de candidatos a docente basada en calificaciones en áreas clave, pruebas nacionales y entrevistas
Internacionalizar la carrera docente
Mejorar la articulación entre las instituciones formadoras y los centros de práctica
Buena cantidad de horas y créditos dedicados a la práctica preprofesional
Integrar materias disciplinares, pedagógicas y didácticas a partir del análisis y de la organización de prácticas fundamentales de la carrera
Promover el aprendizaje colaborativo, el abordaje de las cuestiones vocacionales y éticas y el análisis de los aprendizajes informales, las autobiografías escolares, el contexto y la práctica
Promover las cualidades esenciales de los maestros memorables

2.2. Modelos de formación docente

Identificamos al menos cuatro enfoques de formación de docentes. Referimos a modelos clásicos, en contrapartida de modelos críticos-innovadores-reestructuradores, a un enfoque práctico-experiencial de la formación docente y otro que incluye modelos en transición de visiones más tradicionales a más críticas. Observamos en Kitchen & Petrarca (2016) una clasificación similar, pero organizan sus categorías según la presencia de la reflexión, la teoría y la práctica en la formación. De hecho, los autores describen y proponen un enfoque de formación docente que logre integrar teoría, reflexión y práctica, describen un enfoque con modelos que priorizan la práctica docente, otro con modelos que priorizan la enseñanza teórica y uno focalizado en una reflexión que conceptualiza escasamente la práctica.

Los modelos del enfoque clásico suelen describirse como “transmisivos” (Lesne, 1994), “adquisitivos” (Ferry, 1997), “certificadores” (Barbier, 2004a), “deductivos” (Korthagen, 2010), “teórico-prescriptivos” (Zavala, 2011). Sus vínculos pedagógicos tienden a ser arbitrarios, son

modelos normalizadores basados en conocimientos exclusivamente teóricos transmitidos unidireccionalmente. El estudiante practicante debe deducir cómo desarrollar su práctica a partir de los estudios teóricos recibidos, ocasionalmente asociados a estrategias para las "buenas prácticas" de enseñanza, teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza, referencias para incluir la tecnología digital en el aula, grandes marcos pedagógicos y psicopedagógicos. Es un enfoque que entiende o revela que la práctica debe estar subordinada a la teoría y suele entrar en la paradoja de transmitir contenidos que cuestionan el positivismo y el conductismo desde estrategias formativas positivistas y conductistas.

Los modelos del enfoque crítico pueden describirse como "apropiativos" (Lesne, 1994), "de análisis" (Ferry, 1997), "de inserción" (Barbier, 2004b), "realistas" (Korthagen, 2010), "de acompañamiento teórico" (Zavala, 2011). Estos buscan formar docentes desde las prácticas pre-profesionales, relacionar las teorías académicas con las realidades percibidas en la práctica y alinearse con las teorías del aprendizaje por reestructuración. La expectativa es que los futuros docentes repliquen las enseñanzas desde una perspectiva constructivista al vivir este tipo de experiencias en su institución formadora. Los modelos críticos de formación apuntan a que los docentes aprendan reflexionando, entre otras cosas, para tener caminos posibles sobre cómo enseñar a reflexionar. El análisis del pensamiento del docente, los conocimientos generados desde la práctica, la incidencia de los formadores en la construcción del sentido de la enseñanza de sus practicantes, las herramientas teóricas que la formación aporta para el análisis de la propia práctica son componentes sustanciales en este enfoque.

El enfoque práctico o pragmático se interpreta, por ejemplo, como "artesanal" (Sanjurjo, 2003) o de "ensayo y error" (Korthagen, 2010). Son propuestas en las que el individuo se forma fundamentalmente en la práctica. Son los modelos de formación más antiguos, remiten a un vínculo tradicional entre maestros y aprendices y presentan un importante desfasaje entre la práctica y la teoría. Zavala (2011) plantea la existencia de un acompañamiento típico de los formadores a sus estudiantes practicantes desde la experiencia y el sentido común como una forma sin respaldo académico, que, sin embargo, ha despertado interés en la Academia a través de investigadores interesados en el aprendizaje en la práctica y en el vínculo entre los profesores noveles y los expertos.

El enfoque de “proceso” (Ferry, 1997) o “desarrollo” (Barbier, 2004b) de alguna manera comparte componentes con perspectivas tradicionales e innovadoras. Sus modelos plantean relaciones pedagógicas de negociación, las adquisiciones y los contenidos teóricos académicos tienen un lugar muy importante en los currículos, pero analizan, por ejemplo, la eficacia de las actividades y los aspectos de la personalidad del docente que generan vínculos singulares con el conocimiento.

Podemos encontrar en el "enfoque por competencias" para la formación docente una síntesis de los debates contemporáneos sobre los modelos de formación, una especie de camino que desde un punto de vista más ecléctico busca integrar elementos sustanciales de diferentes tradiciones. Valle & Manso (2017) defienden que toda la profesión y carrera docente debe estar regulada sobre la base de un “enfoque por competencias” para que la comunidad educativa y la propia sociedad tengan una idea clara, consensuada y a la vez amplia y revisable de lo que significa ser maestro. Darling-Hammond (2012) propone establecer estándares comunes para diseñar la formación, la evaluación y el desarrollo profesional de los docentes. Estos estándares deben vincularse a aspectos de la enseñanza y el aprendizaje relacionados con las cualidades del "buen docente" que puedan consolidarse mediante la investigación sobre "prácticas efectivas" de enseñanza. Esto implica

> definir de manera exhaustiva todo el abanico de (...) acciones y tareas concretas que los profesores deben realizar en todo su ejercicio profesional y en todos los escenarios posibles (aula, familia, centro, contexto social, administración educativa) y determinar los conocimientos, las destrezas y las actitudes que convendría tener en cuenta para llevar a cabo eficazmente todos esos desempeños (Valle & Manso, 2017, p.32)

La selección de los candidatos a docente, la formación inicial, la inducción, la evaluación y el desarrollo profesional deben girar en torno a competencias profesionales. Los autores entienden las competencias como resoluciones que toman los sujetos respecto de determinadas tareas que les desafían. Ser competente en una tarea es saber qué hacer, tener la capacidad de hacerlo y hacerlo, la competencia debe ser observable. El conocimiento, la habilidad y la actitud se combinan en la competencia. En la enseñanza el saber es disciplinar y pedagógico, la competencia es saber hacer

didáctico, la actitud está ligada a la vocación, la empatía, el compromiso con la educabilidad de los demás (Valle & Manso, 2017).

Podemos sugerir algunas competencias profesionales del docente que están ganando cada vez más aceptación en la comunidad académica (Caena, 2014; Comisión Europea, 2013; Darling-Hammond, 2012; Perronoud, 2004b; Valle & Manso, 2013, 2017). Un docente tiene que enseñar aplicando la máxima pericia posible tras el propósito de que el otro aprenda. En este sentido, es necesario organizar situaciones de aprendizaje que involucren a los estudiantes en su propio proceso y gestionar la progresión de este aprendizaje. Se espera que el docente maneje adecuadamente las relaciones humanas e informe e involucre a los padres en el proceso educativo del estudiante. También necesita saber cómo dar respuestas a los estudiantes y padres. Hay temas de debate contemporáneo en las líneas de investigación de enseñanza y aprendizaje que también pueden influir en estos criterios competenciales que ofrecemos: explicar adecuadamente ideas, diagnosticar situaciones, reflexionar sobre su práctica, habilidades de indagación, habilidades de innovación, uso adecuado de las nuevas tecnologías educativas, atención a la diversidad en clase. Es deseable que un docente pueda trabajar en equipo, adaptarse a entornos cambiantes, participar en su propio desarrollo profesional organizando sus propios desafíos de educación continua, abordar los deberes y dilemas éticos de la profesión, ser capaz de ir más allá de los requisitos de cualquier contrato escrito y tomar decisiones adecuadas en situaciones que no tienen una norma aprendida o un protocolo de actuación.

2.3. Formador de formadores: “un concepto de alta dispersión semántica”

En el apartado 1.3) “La práctica de quienes enseñan a reflexionar sobre la práctica” tratamos varios aspectos relacionados con el rol del formador en didácticas específicas. Este apartado aborda el tema del rol del formador de manera más conceptual y genérica, pero podemos identificar elementos en común que hemos buscado asociar y potenciar a partir de la recursividad.

“Hablar de formador supone asumir un concepto de alta dispersión semántica” (Marcelo & Vaillant, 2015, p. 31). Desde el punto de vista del rol en sí, los formadores de formadores son los especialistas en un área específica de la carrera del profesorado, los especialistas en un área del núcleo común de la formación del profesorado (áreas asociadas a la Psicología, Sociología y Teoría de la Educación), los profesores que trabajan en los posgrados donde se desarrollan profesionalmente quienes luego formarán a los candidatos a docentes, quienes hacen las tutorías de las prácticas de enseñanza en los centros donde los estudiantes realizan sus primeras experiencias, los profesores mentores de los egresados de las carreras de docencia que están en etapa de inserción en el sistema educativo y los profesionales invitados por las instituciones educativas a instancias de capacitación del personal. Para Hargreaves & Fullan (2014) los directores de los centros educativos también deben asumir el rol de formadores. En efecto, según estos autores, los directores deberían ser los principales formadores del sistema educativo. Contemplando tal diversidad, Marcelo & Vaillant (2018) intentan llegar a una definición del concepto formador:

> aquel que se dedica a la preparación de docentes y que: trabaja en una extensa variedad de ambientes, posee experiencia profesional diversa (y por lo tanto coexisten formadores con y sin preparación pedagógica); presenta distintos grados académicos en diferentes especialidades y tiene diversos tipos de competencias en distintos grados y/o niveles (Marcelo & Vaillant, 2018, pp. 69-70).

Durante mucho tiempo se consideró innecesaria la formación pedagógica de los formadores de formadores porque su oficio descansaba, esencialmente, en la mera transmisión, de modo tal que cualquiera podría servir mientras fuera experto de la disciplina en que formaba al estudiante. La idea más común es que para formar docentes se necesita trayectoria de enseñanza en el nivel para el que se está formando al estudiante o un buen desempeño como investigador. Esto ha generado y provoca que los formadores sean una conjunción entre docentes experimentados que conocen el campo, pero desconocen a la Academia y académicos que desconocen los contextos de práctica en los que se desenvuelven sus estudiantes. Es decir, formadores con escasa capacitación para desempeñar su tarea (Marcelo & Vaillant, 2018).

Sin embargo, la psicología realizó los primeros aportes para la formación docente con investigaciones acerca de la resistencia al aprendizaje de la población adulta y su heterogeneidad en el aula, inaugurando así un campo de estudio de utilidad para la formación de formadores. Actualmente los recorridos de desarrollo profesional de los formadores en Uruguay y en la región suelen ser personales y autónomos, basándose en la oferta académica de las distintas universidades. A propósito, Marcelo & Vaillant (2015) definen la coyuntura como de "modelos para armar" porque en las instituciones formadoras se generan equipos docentes que vienen de ambientes y culturas profesionales muy diferentes, lo que dificulta la instauración de estrategias de trabajo colaborativo.

A pesar de esa situación de alta dispersión y bajo nivel instructivo, los formadores de docentes tienen como desafío amalgamar la enseñanza del conocimiento sustantivo, sintáctico, pedagógico y didáctico del contenido de la asignatura que imparten, entender y actuar ante los bloqueos epistemológicos causados porque los estudiantes creen conocer el quehacer docente al haber presenciado tantas prácticas de enseñanza en su vida (Marcelo & Vaillant, 2015), estimular al egreso porque particularmente en el caso de Uruguay aún faltan profesores titulados (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2016), accionar creativamente ante un contexto socio-educativo que le exige formar docentes que puedan manejar la dinámica y la incertidumbre. Sobre estos últimos dos puntos cabe señalar que los estudiantes que abandonan sus estudios de formación docente suelen hacerlo porque en sus prácticas se sienten poco formados para mantener un equilibrio emocional ante situaciones problemáticas del aula e institucionales (Marcelo & Vaillant, 2018) y que, según el INEEd (2016), los docentes en actividad se sienten débiles en aspectos contemporáneos del aprendizaje y de la enseñanza, como la inclusión de tecnologías digitales en el aula, la gestión de la diversidad en el aula y la enseñanza de habilidades cognitivas transversales.

"Los formadores son mediadores humanos" (Ferry, 1997, p. 20) dentro de una red de componentes para la formación de profesores. En ese sentido sus desafíos son enormes. Deben tratar de abandonar la lógica de su propio sistema de acción para comprender la alteridad en sus estudiantes practicantes. Es decir, tener la madurez y flexibilidad para minimizar la carga de sus ideales sobre

la carrera y la vida, para que sus practicantes puedan avanzar en el tránsito de estudiante a docente con una paradoja menos que enfrentar dentro del complejo entramado de emociones que significa convertirse en un profesor (Blanchard-Laville & Toux-Alavoine, 2000). Al mismo tiempo, los formadores deben colaborar en la ejecución de las acciones que realizarán sus estudiantes y deben acompañarlos técnicamente, apoyándolos emocionalmente. Hemos citado a Zavala (2017) sustentando la idea de que el formador se consolida como tal, cuando el aprendiz lo apoya, convenciéndose de que debe seguir los consejos del formador, cuando adquiere su autoridad moral y académica a partir del buen desempeño de su tarea.

El formador es un organizador del trabajo del aprendiz, es quien crea las condiciones para que se desarrolle la formación (Barbier, 2004; Ferry, 1997). En el campo didáctico, ayuda a los futuros docentes a identificar los supuestos que sustentan su práctica y a deconstruirla a partir del cuestionamiento reflexivo y cualquier tipo de intervención que los anime a reflexionar sobre el trayecto (Agreda & Pérez, 2020; Ferry, 1997).

El formador es un medio sustancial para reconfigurar las habilidades del formado. Debe acompañar a sus practicantes sabiendo que recibirán quejas y reivindicaciones que muchas veces surgen a raíz de la crisis de identidad que viven los estudiantes en el proceso de formación hacia una profesión (Blanchard-Laville & Toux-Alavoine, 2000). Entonces debe acompañar generando diálogos en los que se compartan experiencias y con intervenciones no directivas y singulares. Los estudiantes practicantes necesitan que sus formadores los aconsejen, los acojan, los protejan, los guíen, los apoyen, los asistan y los supervisen (De Souza, 2011; Zavala, 2011). Los formadores se encuentran en la paradoja de colaborar con el estudiante en la búsqueda de su propia identidad en la profesión, mientras que los aspectos colectivos que constituyen la identidad profesional de los formadores siguen estando difusos. Asimismo, los formadores modelan a los futuros docentes con su forma de enseñar, pero este es un elemento que no se ha analizado ni explicitado en la formación docente (Marcelo & Vaillant, 2018). “Los docentes en formación necesitan observar el pensamiento de sus formadores para comprender mejor la forma en que los enfoques de enseñanza y aprendizaje se pueden interpretar” (Marcelo & Vaillant, 2018, p. 71). Los sistemas de formación

docente y los formadores deben trabajar en una estructura que permita explicitar los fundamentos teóricos de las prácticas formativas y asegurar que esos fundamentos sean de calidad.

Muchas veces en las universidades, el profesor vive la formación y la docencia como un obstáculo, siente que le quita tiempo a la investigación y que son actividades antagónicas: docencia reproductiva e investigación productiva (Cano, 2005). A esto se suman los casos de formadores que practican una suerte de enseñanza minimalista de sentido común, basada exclusivamente en las experiencias de cuando eran alumnos, en la imitación, en el intercambio con otros profesores, en lo que aprenden con otros compañeros cuando la cátedra requiere la enseñanza en equipo, en las conclusiones primarias de las interacciones con los estudiantes (Ornique, 2018). También ocurre que muchos formadores se incorporan al sistema asumiendo el rol como una segunda profesión (Marcelo & Vaillant, 2018) que complementa sus ingresos.

Muchas veces, formadores y/o formados enfrentan una brecha entre sus misiones personales y las de las organizaciones de las que participan. Los docentes pasan por un proceso de ausencia de ideales o falta de apoyo para realizar sus ideales pedagógicos y filosóficos (Korthagen, 2010).

Otra dificultad ligada al aspecto institucional es que los formadores, en ocasiones, tienen un escaso conocimiento del funcionamiento y características de los centros educativos donde sus estudiantes realizan las prácticas (Vaillant & Manso, 2022). En nuestra región, los formadores suelen trabajar en un contexto de desarticulación entre las necesidades de las instituciones de enseñanza secundaria y las de la formación de profesores y, a su vez, de desarticulación entre la formación inicial y la posterior inserción y desarrollo profesional docente (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE], 2005). En cambio, la articulación entre instituciones de educación superior y el sistema escolar a través del prácticum es crucial para la formación de profesores reflexivos y capaces de incidir en el aprendizaje de los estudiantes (Becerra et al., 2023).

En síntesis, la formación de los formadores reviste complejidad y se encuentra en una etapa inicial en lo que significa la organización de un marco sistémico que la solidifique y la instituya, y en ese

sentido los formadores se insertan en las instituciones y en el rol de la manera que pueden y enfrentan los desafíos con competencias diversas. Marcelo y Vaillant (2018) plantean que se debe ampliar la investigación relacionada con los formadores para que la formación de formadores se consolide como campo de estudio y funcione como soporte de políticas y prácticas que mejoren la formación docente.

2.4. Marco contextual: la Formación Inicial Docente en Uruguay

Contextualizar la formación docente en Uruguay implica principalmente el desarrollo de algunas características del CFE. Esta sección consta de una breve historia del CFE, las características de sus carreras, su estudiantado, su oferta educativa, su organización y las formas que propone para cursar carreras. También mencionamos algunos problemas de mediano y largo plazo en nuestro sistema de formación docente. Nuestras descripciones nos permiten vincular las características y problemáticas de la formación docente uruguaya con los aspectos que hemos mencionado y desarrollado en los apartados anteriores, referidos a la realidad regional. Finalizamos el apartado abordamos un tema plenamente actual como es la llamada Transformación Curricular Integral.

2.4.1. Creación del Consejo de Formación en Educación

El 24 de julio de 2010, el Consejo Directivo Central de la ANEP creó el CFE. En Uruguay, la ANEP es el ente autónomo encargado de administrar el sistema de educación pública del país y de supervisar las gestiones desarrolladas por los institutos privados de enseñanza.

La competencia del CFE es formar profesionales de la educación. Esto incluye las acciones de enseñanza que le correspondían a la antigua Área de Formación y Perfeccionamiento Docente, la formación de los Educadores Sociales, la formación en Primera Infancia y excluye a los licenciados de Educación Física porque su formación está a cargo de la UDELAR y de institutos universitarios privados habilitados por el Ministerio de Educación y Cultura.

El Área de Formación y Perfeccionamiento Docente, organismo antecesor del CFE, fue creado en el año 1986 como una Dirección dentro de ANEP, que por definición jurídica y política no alcanzaba la autonomía ni el presupuesto de los organismos dedicados a la enseñanza primaria, secundaria y técnica, pero que trabajaba con estos, desarrollando un espacio de coordinación interinstitucional. Además de formar y perfeccionar docentes, se encargaba de la supervisión y orientación en todos los niveles de educación promovidos por ANEP, así como de investigar y asesorar técnicamente al CODICEN, por lo cual el organismo solía encontrarse desbordado en sus funciones. En el año 1995, su organigrama se complejiza porque se crean dos subdivisiones, una encargada de la formación inicial de docentes para la enseñanza primaria y otra para la enseñanza media, y una Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento que nunca terminó de ponerse en práctica totalmente.

Cuando se crea el CFE, se designan nuevas autoridades sin renovarles el contrato a las directoras de la disuelta Área de Formación y Perfeccionamiento Docente. Quien gestiona, resuelve y firma las actas de todo este proceso es el Dr. José Seoane que venía de ocupar un cargo como decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UDELAR.

2.4.2. Características generales del sistema de formación docente uruguayo y su enseñanza en didácticas específicas

En 2020, las inscripciones de estudiantes que postulan a la docencia ascendieron a 32.250 personas. Esta es la tasa más alta de la historia y representa un aumento del 8,3% con respecto a 2019. De hecho, las matrículas han ido en constante aumento desde 2017 (ANEP, 2022b) y la carrera de profesorado en enseñanza media es las más demandada entre los bachilleres del país.

Los candidatos a docentes suelen pertenecer a la clase media o media baja, tener una escolaridad en la enseñanza media por debajo de la de los estudiantes que ingresan a las carreras universitarias y haber tenido una educación media de baja calidad. Dos tercios provienen de familias cuyos padres no tuvieron formación terciaria y en un quinto de los casos sus padres no terminaron la primaria. Suelen ser un estudiantado que toma la docencia como una segunda opción de carrera.

En promedio ingresan a la carrera con 26 años. El noventa por ciento de los estudiantes trabaja y un tercio tiene un hijo a cargo (Vaillant, 2012; Ortega, 2013; González et al., 2013; Beares, 2016; Vaillant, 2017).

Vaillant (2011) plantea que es difícil lograr un "buen docente" de un egresado de enseñanza media de bajo nivel, con una formación docente con carencias y con una débil apuesta gubernamental a políticas de inserción y desarrollo profesional. Esta circunstancia se agrava porque el sistema de enseñanza emplea docentes de secundaria sin titulación (Vaillant, 2017), atrayendo a estudiantes avanzados y a profesionales egresados de otras carreras al mercado laboral, lo que quita estatus a la profesión docente y fortalece un círculo vicioso que solidifica la baja valoración socio-académica y cultural del oficio de enseñar. De esta forma el título docente no distingue porque no es una condición *sine qua non* para cubrir todos los cargos en el contexto de un sistema de enseñanza secundaria que reacciona como puede al crecimiento de su matrícula (Vaillant, 2017).

Asimismo, la baja retención de los estudiantes candidatos a docentes es un tema clave en Uruguay. De cada diez estudiantes que ingresan, cuatro abandonan en el correr del primer año (Beares, 2016). Por su parte, los currículos y sus implementaciones presentan algunos problemas: en la formación en lenguas extranjeras; en la integración y enseñanza de Tecnologías Digitales; formadores que sobrevaloran la exposición oral y tienen poco interés en la Didáctica; dificultades para educar en el análisis y en la reflexión sobre la enseñanza y la pedagogía; contrariedades al pensar en el concepto de "profesor" y su alcance (Vaillant, 2012; UNESCO-OREALC, 2014).

La formación docente en el Uruguay consiste en un conjunto de carreras terciarias no universitarias, dependientes del CFE. Otorga títulos de "Maestro en Primera Infancia", "Maestro en Educación Primaria", "Profesor en Educación Media", "Maestro Técnico", "Profesor Técnico", "Educador Social" y "Licenciado en Educación Física".

Históricamente, la formación docente uruguaya enfatizó y fortaleció la formación de maestros, que data de 1877, mientras que la formación de profesores para enseñanza media inicia en 1949. Desde 1962, con la creación del Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), se desarrollan las

carreras de “Maestro” para la enseñanza técnica en educación media, en 1989 se crea la carrera de “Maestro en Primera Infancia”, que pasa de la órbita del Instituto el Niño y del Adolescente (INAU) al CFE en 2011.

Las carreras de formación docente tienen una duración de cuatro años. En el profesorado, Biología, Historia, Inglés y Matemáticas son las que tienen más estudiantes. En promedio, la cantidad de estudiantes matriculados en primero quintuplican a los de cuarto. El “desgranamiento en grados” más fuerte es del primero al segundo año, aunque es un fenómeno que se mantiene en tercero y cuarto. La mitad de la matrícula corresponde al primer año de las carreras y solo el 5% de los estudiantes llega al último año en el tiempo previsto (ANEP, 2022b). Las especialidades que tienen mayor cantidad de egresados son Biología, Educación Física e Historia mientras que las que cuentan con menos egresados son Astronomía, Contabilidad e Informática (González et al., 2013).

El CFE se organiza en treinta y una instituciones formadoras, ocho de las cuales se dedican exclusivamente a la Formación Inicial Docente de educación media. Es un Sistema Único porque todas las especialidades que se imparten constan de un tronco común de asignaturas pertenecientes a los Departamentos de Psicología, Sociología y Pedagógico-Histórico-Filosófico, y porque los planes de estudio tienen cierta relación en la estructura y duración de las carreras. A su vez es un Sistema Nacional porque los institutos y centros están ubicados en diferentes ciudades del país, son públicos y estatales y las opciones privadas deben adaptarse al currículo oficial.

Los licenciados en Educación Física no ingresaron en la órbita de este sistema porque su carrera surgió con anterioridad a los hitos de la historia de la formación docente en el Uruguay: la unificación de los institutos de formación magisterial (1935) y la creación del primer instituto para formar profesores de enseñanza media (1949). En el contexto del reformismo batllista (“estado social interventor”, véase Aponte, 2012), en los albores del siglo XX, el gobierno del Uruguay crea las plazas de deporte, y la Comisión Nacional de Educación Física como organismo que las regula, administra y forma el personal que se desempeña en estas (Caetano, 2011). Esto generó otra tradición formativa nutrida de la pericia de profesores egresados de la Universidad de la República, que termina incorporando esta formación a esa casa de estudios.

El CFE implicó un salto cualitativo en la formación docente uruguaya, cambió su estructura orgánica, académica y administrativa (Mancebo, 2019). A partir de 2013, integró un consejero docente y un consejero estudiantil a los tres consejeros políticos que componían el órgano. Paulatinamente se fueron creando Departamentos Académicos, Institutos, Salas Nacionales por Especialidades y Coordinadores Nacionales de Carreras, estos últimos son cargos que no han sido renovados en 2021. Desde 2015 funcionan Comisiones de Carreras locales y nacionales cogobernadas que, entre otras cosas, analizan la implementación de los planes de estudio.

La gran novedad de la creación del CFE es que este se deslinda de la supervisión, orientación y evaluación de docentes de educación primaria y media, además de ganar autonomía y presupuesto. Estas nuevas condiciones crean un escenario propicio para aquella transformación de la Formación Docente en "Instituto Universitario" pero, al mismo tiempo, se pierde el contacto que el Área de Formación y Perfeccionamiento docente tenía con las instituciones de enseñanza donde luego los egresados del CFE van a insertarse profesionalmente. No obstante, las prácticas de los estudiantes de CFE se siguen realizando en las direcciones generales de enseñanza primaria, secundaria y técnica dependientes de ANEP.

Entre 1977 y 2021, las carreras de profesorado se podían cursar en una modalidad semi-libre que estaba destinada a estudiantes que no tenían acceso territorial a una institución formadora de docentes de enseñanza media. La modalidad consistía en que estos estudiantes del interior del país cursaban las materias del tronco común de las carreras en la institución formadora en enseñanza primaria de la capital departamental y daban libres las materias específicas en el Instituto de Profesores Artigas, hasta 1997, y en el Instituto de Profesores Artigas o los Centros Regionales de profesores entre 1997 y 2021. En 1977, los institutos normales, presentes en todas las capitales departamentales, a raíz de este cambio pasaron a denominarse institutos de formación docente. En 2003 surge la modalidad "profesorado semipresencial" y entre 2015 y 2021 se fortalece. Esta modalidad permite cursar de forma híbrida, virtual con cuatro encuentros presenciales anuales, las materias específicas de la mayoría de las especialidades. En 2022, se crea la modalidad semipresencial con centro de referencia. A partir de ese año cada institución formadora en docencia media ofrece cursos presenciales y semipresenciales.

En el actual profesorado, la teoría y la práctica de enseñanza de la especialidad que el estudiante cursa se desarrolla a través de un conjunto de cuatro asignaturas de didáctica específica: Introducción a la Didáctica de la especialidad (por ejemplo, Ciencias Biológicas, Comunicación Visual, Danza) y secuencialmente tres Didácticas de la especialidad, de forma tal que los estudiantes tienen una asignatura perteneciente a esa sección cada uno de los cuatro años de la carrera.

La Introducción a la Didáctica es una materia exclusivamente "teórica" (CFE, 2016), mientras que en las otras didácticas específicas se combinan los cursos "teórico" y "práctico" que transforma al estudiante en "estudiante practicante" (CFE, 2016) porque debe concurrir a un grupo de enseñanza media donde dicta sus primeras clases. En el segundo y tercer año del profesorado esas prácticas son acompañadas por un docente de trayectoria en el sistema conocido como "Profesor Adscriptor", mientras que ya en el cuarto año el estudiante se hace cargo de un grupo, recayendo la responsabilidad exclusiva de la tutoría en el enseñante de Didáctica que lo visita en sus clases del liceo al menos cuatro veces en el año. La carga horaria de los cursos teóricos de las Didácticas es de dos horas cátedra semanales en Introducción, tres horas las Didácticas I y II y cuatro en la Didáctica III. En las Didácticas I, II y III de las distintas especialidades, los formadores encargados de los cursos de Didáctica asisten cuatro veces a ver las clases de cada uno de sus estudiantes en los liceos donde realizan sus prácticas. Los grupos de las Didácticas en estos niveles tienen un máximo de diez estudiantes y al formador se le otorgan horas de trabajo fictas para visitas didácticas y de departamento para que pueda cumplir con un ciclo que integre visitas a sus estudiantes en los liceos, devoluciones acerca de lo que ha observado en las prácticas de sus estudiantes, entrevistas con sus estudiantes o con los profesores adscriptores, tiempo de corrección y preparación de las clases.

2.4.3. El camino a la formación docente universitaria y los problemas tradicionales de la formación docente uruguaya

El CFE fue creado como un organismo transitorio con el propósito de transformarse en un "Instituto Universitario de Educación", pero permanece hasta el día de hoy regulando la formación terciaria no universitaria de los docentes del Uruguay porque diversos factores han enlentecido la transformación. La política educativa de los gobiernos del Frente Amplio (2005-2020) ha sido incremental más que disruptiva y la "universitarización" de la formación docente se ha visto obstaculizada por los desacuerdos parlamentarios sobre la creación de una nueva universidad pública cogobernada y el rechazo del Consejo de la Administración Central de la Universidad de la República del informe final de la Comisión, que trabajó en 2009 y 2010, para la implementación del "Instituto Universitario de Educación". La oposición al gobierno del Frente Amplio en ese momento, los partidos Colorado y Nacional, consideraron inapropiado que la formación docente quedara fuera de la gestión del gobierno central por tratarse de una política de estado fundamental (Mancebo, 2019). El actual gobierno del Partido Nacional propuso la habilitación universitaria de carreras docentes a partir de un análisis de las propuestas que lleguen a la órbita del Ministerio de Educación y Cultura y que cumplan con los componentes curriculares y académicos solicitados por el gobierno, en función de estándares universitarios tradicionales. Esta propuesta probablemente elimine el Sistema Único de Formación Docente del Uruguay e integre instituciones formadoras universitarias ajenas al actual CFE. Al momento de presentar este documento de tesis doctoral, el desarrollo de esta política se encuentra en proceso.

La ANEP propuso, en el año 2010, que el CFE tuviera una estructura curricular abierta y flexible para trabajar en coordinación con la UDELAR como una especie de "universidad amiga". Los cometidos de esta coordinación eran que la UDELAR ayudara al Consejo en la inclusión de la Carrera de Educadores Sociales, que colaborara en la elaboración de planes y de programas de las asignaturas específicas de las distintas especialidades, que aportara profesores para integrar tribunales de concursos entre docentes que aspiraban a dictar clase en el CFE, y que se transitara un camino de elaboración conjunta de una propuesta de posgrados de UDELAR y CFE dirigidos al desarrollo profesional de los formadores incorporados a la labor de enseñanza del Consejo.

Entendemos, siguiendo a Mancebo (2019), que el papel preponderante de la UDELAR en la formación superior no favoreció la transición que se proponía.

Tampoco el CFE logró desarrollarse demasiado en el campo de la investigación ni en la formación de posgrado de sus académicos. Existe un debate acerca de los campos de estudios que deben investigar los formadores de CFE, aun así, se desarrollaron investigaciones a partir de años sabáticos que se han proporcionado a docentes efectivos y se generaron grupos de investigación con fondos específicos para ello. Las horas del departamento, que suponen el cuarenta por ciento de la carga de trabajo de cada formador, no tienen parámetros claros de productividad que las vinculen a la investigación (Mancebo, 2019) y suelen estar dedicadas a distintas acciones relacionadas con la enseñanza.

En cuanto a la transformación de la formación docente en universitaria, el debate ha sido político, pero también académico. Por ejemplo, Marcelo & Vaillant (2018) señalan que, en algunas experiencias internacionales, el carácter universitario de la formación docente la ha distanciado de la práctica y de la epistemología de la práctica. Los autores destacan la enseñanza de la investigación en el ambiente universitario, pero significan la investigación en cuanto aplicada a la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de primaria y secundaria. Observan que "en el contexto universitario se privilegia el formador con altos grados académicos y acumulación de producción científica. Por el contrario, cuando la institucionalidad se vincula con los institutos de formación docente, la tendencia es priorizar la experiencia del formador en el sistema escolar" (Marcelo & Vaillant, 2018, p. 69). Debemos avanzar hacia un formador y una formación que pueda combinar ambos componentes, y eso parece estar al margen de la estructura institucional elegida.

El INEEd ha planteado que la formación docente en América Latina suele desarrollarse a través de institutos de educación superior no universitarios pero que en el resto del mundo es más frecuente que esté a cargo de universidades. Proporcionarle un grado universitario a la formación docente se puede interpretar como un fortalecimiento de su "academización". No obstante, según lo recopilado por Eduy21 (2018), la calidad del egreso no depende, necesariamente, de si el instituto es superior terciario o universitario. De hecho, una "academización" de la carrera podría

incrementar el divorcio entre la teoría y la práctica de la enseñanza, entre el conocimiento proposicional y el conocimiento práctico. Hargreaves & Fullan (2014) proponen que las universidades aborden la formación docente, pero generen estrechos vínculos académicos y profesionales con las escuelas primarias y secundarias donde sus estudiantes realizan las prácticas, con el fin de promover un acercamiento entre las teorías académicas y los saberes producidos en y desde la escuela.

Vaillant (2013) plantea que el sistema uruguayo de formación docente tiene una intensa regulación estatal, la ANEP aprueba el currículum, certifica egresados y fija los criterios para la selección del personal. No existen mecanismos externos de acreditación de la gestión ni de regulación de la forma de egreso, ni planes guiados por estándares que puedan ser fácilmente evaluados a instancias de continuarlos o discontinuarlos (Vaillant, 2017).

Como en casi toda la región, el sistema de formación docente tiende a ser formador, certificador y reproductor de la cultura dominante, por lo que le cuesta revertir la lógica autoritaria implícita en las diversas relaciones pedagógicas que propone el sistema educativo (Marcelo & Vaillant, 2015; Vaillant, 2019).

En nuestro contexto, entendemos que los profesores se deben formar para “escenarios cambiantes”. Nuestra coyuntura exige al profesor más capacidades, siendo muy relevante la contención afectiva y social. Es necesario, también, que se amplíe la visión sobre el asunto, y se entienda la profesión docente como un conjunto de eslabones: los antecedentes del candidato a profesor, la formación que se le provee para egresar hacia el oficio, una adecuada inserción donde mantenga acompañamientos y políticas de desarrollo profesional continuo (Vaillant, 2017).

2.4.4. Transformación educativa a partir del año 2022

Uruguay está en pleno proceso de transformación educativa. Las autoridades del área buscan impactar profunda e integralmente en todo el sistema educativo. Dentro de esta renovación, un aspecto clave es el desarrollo de competencias, que conlleva a un enfoque pedagógico centrado en

el aprendizaje del estudiante. Esta perspectiva, arraigada en el constructivismo, valora la adquisición de habilidades que sean relevantes para la vida del estudiante y su futuro en el mundo laboral.

Esta transformación la han implementado principalmente a través de modificaciones curriculares. Con estos cambios, buscan fomentar nuevas metodologías de enseñanza y de aprendizaje, promoviendo la personalización y contextualización de los contenidos educativos. Un concepto fundamental es preparar a los estudiantes para que sean ciudadanos activos y pensantes en el seno de una sociedad que se vuelve cada vez más compleja, incierta y diversa.

La transformación educativa busca considerar la diversidad de entornos de aprendizaje. Reconoce que el aprendizaje puede y debe suceder en una variedad de contextos. La idea principal es encontrar maneras de apoyar y enriquecer diferentes entornos de aprendizaje, incluyendo los virtuales.

La transformación también abarca la formación de los educadores y su desarrollo profesional. Las autoridades han actualizado los planes de estudio para la formación docente, incorporando conceptos como “enfoque por competencias” y “paradigma del aprendizaje” (ANEP, 2002b; CFE, 2021). Asimismo, consideran esencial mantener un sólido trayecto de prácticas preprofesionales en la formación docente, y buscan promover la investigación desde los centros de formación. Además, han planteado perfiles de egreso que reflejen las competencias docentes que se deben adquirir durante la formación (ANEP, 2022c). Ven en estas herramientas un medio valioso para alinear las expectativas entre la política educativa, la sociedad y los graduados.

La transformación educativa en la formación docente de Uruguay es un proceso reciente que tiene la intención de fortalecer y prestigiar la profesión. La política pública propuesta busca aumentar el número de personas interesadas en matricularse en carreras docentes y mejorar la tasa de graduación. Enmarcan este cambio curricular dentro una evolución histórica y lo asocian con cambios paradigmáticos ya alcanzados como la descentralización de las carreras y la semipresencialidad (ANEP, 2022b).

Un objetivo sustancial es formar docentes capaces de adaptarse a nuevos escenarios, integrando innovaciones didácticas y pedagógicas, con la flexibilidad y la adaptabilidad necesarias para afrontar una sociedad en constante cambio. Para lograrlo, las autoridades han propuesto un cambio curricular que pretende el reconocimiento del carácter universitario para la formación docente, acompasado a la promesa de una mejora en la calidad de los futuros educadores. Además, esta política busca la internacionalización de las carreras docentes y su inserción en el contexto regional y promueve la hibridación de la educación, integrando la enseñanza presencial con la virtual, fortaleciendo la enseñanza y el desarrollo digital en los futuros docentes. Este esfuerzo se complementaría con una mejora en la infraestructura necesaria para soportar estos cambios (ANEP, 2022c).

Para este marco, el futuro docente debe desarrollar sus habilidades de autogestión y autorregulación del aprendizaje, así como la capacidad de tomar decisiones informadas. También debe ser capaz de trabajar con la rápida circulación de información del mundo contemporáneo. Con un enfoque competencial, la propuesta busca integrar los conocimientos con las destrezas, alineando esto con una evaluación con buena retroalimentación y delimitando los aprendizajes indispensables y periféricos. Un aspecto crucial de esta transformación es el énfasis en la interconexión entre las disciplinas del currículo, la conexión entre la teoría y la práctica, y la movilidad de los actores académicos (ANEP, 2022b).

Los contenidos específicos de las carreras deben considerarse como medios para alcanzar competencias generales. Los futuros docentes deberán ser capaces de dominar diversos lenguajes para comunicarse eficazmente en una variedad de contextos. Además, las didácticas deben considerarse como un campo de investigación propio y específico de la formación docente (ANEP, 2022c).

El nuevo currículo presenta unidades curriculares obligatorias, optativas y electivas, en carreras organizadas en 370 créditos, siendo que cada crédito equivale a 15 horas de trabajo del estudiante. Además, el proceso de formación docente inicia con una evaluación diagnóstica (ANEP, 2022c).

En suma, aunque la transformación educativa en Uruguay es un proceso que apenas comienza, estas intenciones y acciones representan un cambio profundo y significativo en la formación docente del país. Cabe señalar que la información detallada y concienzuda sobre este tema aún está emergiendo. A propósito, recomendamos revisar y analizar documentos clave como el Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022a), el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores (ANEP, 2022b), el Plan 2023 para la Formación de Grado de los Educadores (ANEP, 2022c), y la Ley 19889. Estos documentos proporcionan los detalles específicos y el contexto necesarios para una comprensión más completa de este importante y ambicioso proceso.

Capítulo 3. Metodología

El capítulo metodológico de este informe aparece transversalizado por el enfoque mixto cualitativo-cuantitativo utilizado en el estudio. En nuestra investigación combinamos métodos cualitativos y cuantitativos en desarrollo simultáneo, buscando una visión completa y detallada del fenómeno objeto de estudio.

Utilizamos un enfoque mixto concurrente, de triangulación y de nido (Creswell, 2008), lo que significa que desarrollamos un estudio tanto cuantitativo como cualitativo al mismo tiempo, que la investigación está diseñada de tal manera que se puede hacer una triangulación de enfoques y que integramos algunos casos en el estudio cualitativo y otros casos en el cuantitativo. Propusimos el enfoque en igualdad de estatus, buscando que tanto los datos cuantitativos como los cualitativos tengan el mismo peso y relevancia en la investigación.

Utilizamos una muestra no probabilística, teórica y en cascada para integrar los participantes al estudio cualitativo y una muestra homogénea para el estudio cuantitativo. Los "informantes de entrada" han adquirido un papel clave en este proceso.

La unidad de análisis de esta investigación es cada formador de una didáctica específica que participó en el estudio. El universo de análisis es la totalidad de formadores de didácticas específicas de nuestro país. Organizamos el trabajo a través de categorías y subcategorías apriorísticas para establecer una relación entre los objetivos de investigación y las herramientas de trabajo de campo y buscar un análisis más detallado de los resultados.

Utilizamos entrevistas semiestructuradas, observación no participante y encuestas como técnicas para recopilar datos. Requerimos la validación de las herramientas desarrolladas para cada técnica mediante peritaje y/o pilotaje, con el fin de garantizar la fiabilidad y la validez de cada recurso.

Este capítulo, también, describe los procedimientos de análisis cualitativo y los procedimientos de análisis cuantitativo de la investigación, haciendo referencia a las herramientas estadísticas descriptivas e inferenciales. Finalmente, reflexionamos sobre la subjetividad y las implicaciones

éticas que podemos reconocer en la investigación educativa, en general, e identificar en nuestro proceso, en particular.

3.1. Enfoque y diseño: metodología mixta

"Las investigaciones con complementación metodológica de enfoques cualitativos y cuantitativos fueron evolucionando hasta llegar a conceptualizarse en función de diseños denominados como de modelo y método mixto" (Pereira, 2011, p. 17). Surgen en la década del setenta del siglo XX, se fortalecen durante los años ochenta y devinieron en típicas en los últimos treinta años (Pereira, 2011).

El enfoque mixto de investigación disminuye las limitaciones de cada paradigma, permite indagar en los distintos niveles del tema de estudio (Hernández et al., 2010), complementa los estudios sobre el objeto investigado (Flick, 2004), permite una visión más comprensiva del objeto de estudio y a la vez le da amplitud (Creswell, 2008; Hernández et al., 2010; Tashakkori & Teddlie, 2003), enriquece el análisis al generar datos más variados, vigoriza y acentúa los descubrimientos relacionados con categorías emergentes e ideas originales fortaleciendo el diálogo estructuración-innovación que toda investigación tiene (Miles & Huberman, 1994; Tashakkori & Teddlie, 2003), aporta una herramienta más de validación de la investigación, la triangulación de enfoques, y favorece la explicación y la argumentación de los resultados por parte del tesista en la medida que este logre combinar datos cuantitativos con cualitativos en sus conclusiones (Hernández et al., 2010; Miles & Huberman, 1994).

En nuestro trabajo, el enfoque mixto es apropiado porque necesitamos abordar el tema en al menos dos niveles que surgen de la adscripción de los participantes a dos categorías que mencionamos en la presentación del tema y detallamos en el apartado 4.2. También entendemos que el estudio cuantitativo se complementa con el cualitativo porque ambos trabajan desde las mismas categorías apriorísticas, pero también porque conjeturamos que los formadores, en cuanto unidades de análisis, arrojarán datos tanto recurrentes como complementarios al provenir de diversas

especialidades. Además, aporta una modalidad de triangulación afín a una saludable credibilidad de las conclusiones.

Podemos expresar nuestra propuesta con la estructura “CUAL+CUAN” (Pereira, 2011) porque es un modelo cualitativo y cuantitativo, con dos estudios simultáneos, concurrentes, donde ambos paradigmas se encuentran en igualdad de estatus. Representamos la concurrencia con el signo “+” y la igualdad de estatus con la utilización de mayúsculas en ambas abreviaturas. Siguiendo la clasificación de Creswell (2008), nuestro enfoque es mixto “concurrente de triangulación” porque incluye categorías y subcategorías apriorísticas que atraviesan la elaboración de cada método que se utiliza y nos dan la posibilidad de incluir la triangulación de enfoques dentro de la triangulación múltiple, y, también, “concurrente de nido” porque clasifica a los formadores participantes en dos grupos sobre los cuales se aplican modelos de estudio distintos que se complementan.

3.2. De la categorización de las especialidades para los estudios cuantitativo y cualitativo de la investigación

Para seleccionar qué especialidades deberían integrar el estudio cualitativo de la investigación y cuáles el cuantitativo, analizamos los programas de las Didácticas Específicas de las distintas especialidades que componen el Sistema Único de Formación del Profesorado para enseñanza secundaria del Uruguay. Categorizamos las Didácticas de cada especialidad dentro de un enfoque de estudio u otro sopesando el vínculo de las secuencias de contenidos y de las bibliografías propuestas en los programas con la Práctica Reflexiva de la Enseñanza. Así, las especialidades que en sus Didácticas proyectan abordar con mayor intensidad la Práctica Reflexiva participan del estudio cualitativo, que se interioriza en menos casos y con mayor detalle, y las que mencionan menos autores o acciones referidos a la Práctica Reflexiva integran la fase cuantitativa de la investigación, analizando los datos de un modo más general y exploratorio.

Relevamos setenta y seis programas correspondientes a las Didácticas de las diecinueve especialidades. Estos fueron redactados por la Sala de Didáctica de cada especialidad en los años

2010 o 2012, lo cual es un dato significativo porque no fueron una imposición de jerarquías y porque buena parte de los formadores que participaron en su elaboración continúa trabajando en las secciones de las diferentes Didácticas del CFE. No obstante, la libertad de cátedra le permite al docente incluir en sus cursos aquellas corrientes didácticas que considere pertinentes.

Por un lado, estos documentos permiten deducir que la Práctica Reflexiva de la Docencia, y corrientes cercanas, es poco enseñada en la formación del profesorado de educación media, dato que fortalece ideas explicadas en el marco teórico de esta tesis, a partir de investigaciones desarrolladas en la región (Cuestas, 2016; Ruffinelli et al., 2017; Seckel, 2016). Por otro lado, algunas especialidades manifiestan interés por esta corriente. A propósito, en las didácticas de la Historia resulta significativa la cantidad de autores citados en las bibliografías que son asociables a corrientes didácticas que enfatizan la reflexividad y la construcción de conocimiento por parte del docente (Carr, 1990, 1993; Carr & Kemmis, 1988; Charlot, 2006; De Certeau, 1993; Elliot, 1991; Fenstermacher, 1989; Kemmis, 1999; Kemmis & McTaggart, 1988; McKernan, 1999; Porlán & Rivero, 1998; Schön, 1998; Stenhouse, 1987; Woods, 1998) en las didácticas de la Geografía se sugieren como lecturas autores asociables a la Investigación-acción y a la Práctica Reflexiva (Barbier, 1998, 2000; Carr, 1990; Carr & Kemmis, 1988; Ricoeur, 1986; Schön, 1998); en varias didácticas de la Filosofía, en “Didáctica de la Física I” y en “Introducción a la Didáctica del Idioma Español” se cita a Perrenoud (2004a); en las bibliografías de las didácticas de la Literatura aparecen autores vinculables a la Investigación-acción y a la Práctica Reflexiva de la profesión docente (Carr, 1995; Carr & Kemmis, 1988; Charlot, 2006; Stenhouse, 1987; Zavala y Scotti, 2005); en “Didáctica de la Física II” se cita a Stenhouse (1987); y en “Didáctica del Idioma Español III” se citan autores relacionados con la Investigación-acción (Carr & Kemmis, 1988 y Elliot, 1996). En “Didáctica de la Historia I” hay una unidad titulada “Observar y observarse, analizar y analizarse”; en “Didáctica de la Historia II” una unidad se titula “Profundización en el análisis de las prácticas”; en “Introducción a la Didáctica de la Geografía” hay una unidad que se titula “La narrativa didáctica y sus fundamentos", otra “El proyecto didáctico como documento de interpretación-creación curricular”, y otra “La importancia de la sistematización documentada de la reflexión didáctica”; en “Didáctica de la Geografía I” hay una unidad subtitulada “La investigación práctica de la enseñanza”; en “Didáctica de la Filosofía II” hay una unidad titulada “Autocrítica y reflexión sobre las prácticas”; un punto de la tercera unidad de “Didáctica de la

Filosofía III" se titula "El docente de filosofía como autor de su curso"; en "Introducción a la Didáctica de la Literatura" se plantea como objetivo de la segunda unidad desarrollar la idea del docente como investigador-actor, y un punto de esa unidad se titula "La práctica áulica (*sic*) como fuente de toda construcción"; en "Didáctica del Derecho II" una de las unidades se titula "El docente crítico"; en "Didáctica de la Música III" hay una unidad titulada "La reflexión-acción"; y una de las unidades en "Didáctica del Idioma Español III" se titula "La investigación en la clase".

Tabla 6

Autores y temas vinculados con la Práctica Reflexiva en los programas de las didácticas específicas

Especialidad	Autores	Temas
Derecho	-	Didáctica crítica
Español	Carr, Elliot, Kemmis y Perrenoud	Investigación práctica
Filosofía	Perrenoud	Reflexión sobre la práctica Autoría de la práctica
Física	Perrenoud y Stenhouse	-
Geografía	Barbier, Carr, Kemmis, Ricoeur y Schön	Narrativa y documentación de la práctica Análisis de la práctica Investigación práctica
Historia	Carr, Elliot, Kemmis, McKernan, Porlán, Rivero, Schön, Stenhouse, Woods	Análisis de la práctica
Literatura	Carr, Charlot, Kemmis, Scotti, Stenhouse y Zavala	Investigación práctica
Música	-	Reflexión sobre la práctica

Integramos la investigación-acción a un estudio y una clasificación relacionada con la Práctica Reflexiva porque la identificamos como el primer paradigma en la historia de la Didáctica que puso énfasis en el docente como productor de conocimiento práctico. La investigación-acción presenta una propuesta reivindicativa por nacer en oposición al tecnicismo, mientras que la

reflexión didáctica, la Práctica Reflexiva, el autoanálisis crítico de la propia práctica son propuestas metodológicas que persiguen otros propósitos. Mientras que la investigación-acción sigue una estructura similar a la investigación educativa cualitativa tradicional, pero con implicancias más profundas debido al entrelazamiento del sujeto con el objeto, la Práctica Reflexiva es un proceso de autoanálisis y co-análisis docente constante, centrado en la singularidad de la práctica. Esta última utiliza algunas herramientas metodológicas de la investigación social cualitativa, pero sin replicar el proceso de forma exacta. Los defensores de la investigación-acción (Carr & Kemmis, 1988; Stenhouse, 1987; Whitehead & McNiff, 2006) han promovido un discurso enfocado en el empoderamiento de los docentes, con el objetivo de evitar que el cambio pedagógico se subordine a la investigación realizada por académicos ajenos a la cotidianidad del aula. Por su parte, la Práctica Reflexiva busca fomentar la introspección y la reflexión sobre la enseñanza, con el fin de llenar los vacíos donde la investigación técnica externa puede no alcanzar. Este enfoque permite entender las respuestas y reacciones intuitivas de los docentes ante situaciones específicas, así como explorar los aspectos más sutiles y matizados de la interacción en el aula.

En virtud de lo planteado, integramos a la sección cualitativa de la investigación las especialidades Historia, Geografía y Literatura. Estudiamos quince casos de formadores en Didáctica a quienes entrevistamos y observamos clases (o devoluciones en visitas didácticas o entrevistas con sus estudiantes) donde tengan como tema la Práctica Reflexiva. Por otra parte, integramos a la sección cuantitativa cincuenta casos (cincuenta cuestionarios a aplicar) de docentes de Didáctica de las especialidades Ciencias Biológicas, Comunicación Visual, Danza, Derecho, Educación Musical, Idioma Español, Filosofía, Física, Francés, Informática, Inglés, Italiano, Literatura, Matemáticas, Portugués, Química y Sociología.

3.3. Cambios en especialidades y participantes de estudios ante circunstancias emergentes

"…La recogida de datos se <<juega en casa>> de alguien…" (Stake, 1999, p. 58) y este es uno de los factores por los cuales incursionar en el campo implica versatilidad, reajustes y capacidad de

decisión (Pérez et al., 2012). En nuestro caso, el encuentro con los primeros interlocutores del trabajo de campo, que actuaron como "informantes clave", como "informantes de entrada", fue significativo y determinante para el muestreo del estudio cualitativo. Bisquerra plantea que "…durante el proceso de acceso al escenario aparecen diversos informantes clave, desde el que nos ayuda a realizar la primera inmersión hasta los que ocupan cargos o posiciones relevantes en la organización…" (2009, p. 335). Es en este contacto, basado en el sentido de pertinencia que significó la elección de ciertos informantes o asistentes, en el contexto de las actividades de investigación de negociación, en el que asimilamos ciertas percepciones y aceptamos sugerencias. Dos "informantes de entrada" sugirieron incluir en el estudio cualitativo a algunas formadoras de las especialidades Sociología y Filosofía. Ellos sabían que ellas estaban trabajando con la Práctica Reflexiva, tanto en su rol de investigadoras como de formadoras. Nos proporcionaron textos que estas formadoras habían publicado y nos mencionaron grupos de trabajo en los que ellas habían participado. Decidimos ampliar las especialidades del estudio cualitativo a cinco y que todos los formadores de las restantes especialidades, más los formadores de las especialidades elegidas para el estudio cualitativo que no participaron de este, se integren en el estudio cuantitativo, así llegamos a más de setenta cuestionarios aplicados. Quince formadores de didácticas específicas del profesorado participaron del estudio cualitativo y setenta y uno, del estudio cuantitativo. Hemos podido integrar en nuestra investigación a la amplia mayoría de los formadores de didácticas específicas del profesorado que trabajan en el Departamento de Montevideo, capital de Uruguay, distrito administrativo y territorial donde reside casi la mitad de la población del país.

3.4. Unidades de análisis, universo de análisis y muestreo

El objeto de estudio de una investigación es una totalización y una particularización al mismo tiempo. Es una totalización porque es el conjunto de todas las unidades de análisis que fueron procesadas durante la investigación, pero es, también, una particularización porque dentro de un universo más general el objeto se delimita y acota (Samaja, 1993). De hecho, parte sustancial del diseño de una investigación es "elegir un conjunto de unidades del universo de estudio de acuerdo con determinados criterios que el investigador considera relevantes en función de su objetivo de investigación" (Sautu et al., 2005).

La unidad de análisis no es una entidad concreta ni de fácil definición, aunque es más clara de delimitar que el propio objeto porque el universo se mantiene inmutable y, en cambio, puede variar la cantidad de unidades implicadas en el estudio. La unidad de análisis es una abstracción que depende de lo que trata cada investigación: personas, grupos, instituciones, sucesos (Bisquerra, 2009; Hernández et al., 2010; Marradi et al., 2012). La unidad de análisis responde, frecuentemente, a la pregunta qué o quién será estudiado, y el universo de análisis implica todo aquello que o todos aquellos quienes podrían ser estudiados, sin serlo necesariamente (Hernández et al., 2010). En nuestra investigación, la unidad de análisis es cada formador de las Didácticas Específicas del Instituto de Profesores seleccionado que sea captado para participar. Responden los cuestionarios y las entrevistas y están dispuestos a ser observados en clase. El universo de análisis se completa con los formadores en Didácticas específicas del Instituto seleccionado que no participen de la investigación y con el resto de los formadores en Didácticas específicas de los otros Institutos del país.

Intentamos conseguir una muestra homogénea para el estudio cuantitativo invitando a todos los formadores de Didácticas de las especialidades enseñadas en el instituto designado. Nuestro objetivo era alcanzar cincuenta cuestionarios aplicados, pero superamos ampliamente esta cifra.

Por su parte, la muestra cualitativa suele ser no probabilística (Yuni & Urbano, 2014). El procedimiento para conformar el muestreo busca generar una selección no probabilística, de juicio, teórica y en cascada o bola de nieve.

Hablamos de muestra no probabilística en el sentido con que la definen McMillan & Schumacher (2005) porque elegimos trabajar con personas que nos resultan accesibles por sus características profesionales sin considerar lo aleatorio, proporcional y estadístico como criterios. Por argumentos similares es una muestra de juicio dado que el investigador selecciona elementos particulares que, a su criterio, hacen al sujeto investigado representativo de una población más amplia. “Sobre la base del conocimiento que tiene el investigador de la población, se hace un juicio sobre qué sujetos

deberían ser seleccionados para proporcionar la información más adecuada que responda al propósito de la investigación" (McMillan & Schumacher, 2005, p. 142). Por su parte, Mejía Navarrete (2000) se suma a estas premisas planteando que un muestreo es teórico cuando los criterios de composición estructural de la muestra se definen con fundamentos debidamente desarrollados por el investigador. Asimismo, será una "muestra en cascada" (McMillan & Schumacher, 2005) porque se acudirá a los participantes para que colaboren en su conformación sugiriendo un participante sucesivo.

3.5. Participantes y muestra

La selección adecuada de los participantes y de la muestra es esencial para desarrollar una investigación rigurosa y confiable. En este apartado describiremos los detalles sobre los participantes del estudio cualitativo, sus especialidades en el ámbito de la formación docente, su nivel de formación de posgrado, su experiencia con la Práctica Reflexiva. En relación con el estudio cuantitativo, presentaremos la muestra en términos de la cantidad de horas que los formadores trabajan en la docencia, los años de experiencia que tienen, el carácter de sus cargos.

3.5.1. Presentación de los participantes del estudio cualitativo

Para el presente estudio hemos integrado la muestra con quince formadores (catorce formadoras y un formador) en Didáctica de las especialidades Filosofía, Geografía, Historia, Literatura y Sociología. Nuestro plan original proyectaba trabajar con las especialidades Geografía, Historia y Literatura, guiándonos por el análisis de los programas oficiales de las Didácticas Específicas descrito en el apartado "4.2." del presente capítulo. Sin embargo, con el inicio del trabajo de campo nos encontramos con la orientación del Coordinador Nacional del Profesorado de Geografía quien, además de contactarnos con las profesoras de Didáctica de su especialidad, nos recomendó concienzudamente integrar a nuestro estudio a tres profesoras de Didáctica de la Sociología, argumentando que tenían investigaciones y publicaciones académicas dentro del campo de estudio de la presente tesis. Luego, con la ejecución de las primeras entrevistas, algunas profesoras nos comentaron que existió un espacio, entre 2012 y 2018, en el Instituto donde centramos nuestra investigación, llamado "Proyecto Interdidácticas" (IPA, 2021) que centró buena parte de su trabajo

en la Práctica Reflexiva de la Docencia y que recibió aportes sustanciales de la Sala de Didáctica de la Filosofía, por lo cual procedimos a contactarnos con formadoras de Didáctica de esa especialidad.

Entendemos a la investigación cualitativa como un conjunto de procedimientos de planificación y diseño flexible, por lo cual fuimos respondiendo a las diversas sugerencias con las que nos encontramos. Entendimos que debíamos actuar sin ataduras y hacer los cambios que fueran necesarios para poder explicar mejor nuestro objeto de estudio, entonces integramos una estrategia de conformación de la "muestra cualitativa en cascada".

En la tabla 7, describimos algunos elementos sociolaborales de los participantes del estudio cualitativo e indicamos cuándo se integraron al estudio. En la tabla 8, decodificamos las siglas asociadas a la interpretación que los lectores podrán hacer en el capítulo de Resultados.

Tabla 7

Características generales de los participantes e inclusión en el trabajo de campo

Formador (código)	Género	Especialidad	Formación	Fecha de entrevista	Fecha de observación
DF1	F	Geografía	Maestranda	17-08-2020	-
DF2	F	Sociología	Diplomatura	06-10-2020	12-08-2021
DF3	F	Sociología	Maestría	17-10-2020	13-08-2021
DF4	M	Historia	Diplomatura	15-12-2020	13-08-2021
DF5	F	Geografía	Maestría	14-10-2020	09-08-2021
DF6	F	Literatura	Maestría	30-12-2020	01-09-2021
DF7	F	Literatura	Maestría	29-12-2020	01-07-2021
DF8	F	Filosofía	Diplomatura	29-12-2020	20-08-2021
DF9	F	Geografía	Diplomatura	16-09-2020	26-08-2021
DF10	F	Historia	Maestría	03-10-2020	02-09-2021
DF11	F	Historia	Maestría	10-08-2020	20-08-2021

DF12	F	Historia	Doctoranda	12-08-2020	23-08-2021
DF13	F	Geografía	Maestría	14-10-2020	26-08-2021
DF14	F	Sociología	Maestría	26-10-2020	13-08-2021
DF15	F	Filosofía	Maestría	14-12-2020	30-08-2021

Tabla 8

Ejemplos de la utilización e interpretación de los códigos

Código	Interpretación
DF10	Docente Formadora 10
DF4	Docente Formador 4
EDF4: 1	La cita fue generada en la entrevista del Docente Formador 4, y corresponde a la página 1 de su transcripción
EDF9: 1	La cita fue generada en la entrevista de la Docente Formadora 9, y corresponde a la página 1 de su transcripción
ODF4: 3	La cita fue generada a partir de la Observación del Docente Formador 4, y corresponde a la página 3 de la Pauta de Observación no Participante
ODF15: 3	La cita fue generada a partir de la Observación de la Docente Formadora 15, y corresponde a la página 3 de la Pauta de Observación no Participante

Todos los formadores de la muestra cualitativa tienen formación de posgrado, siendo que la mayoría ha alcanzado el nivel de maestría. Esta formación suele ser acompañada con producción académica sistemática y con la participación en proyectos de investigación y/o extensión divulgativa de conocimientos a la comunidad.

Para complementar la presentación de la muestra, considerando nuestra percepción global de las entrevistas y datos específicos recabados de ellas, clasificamos el compromiso y la profundización en la metodología Práctica Reflexiva de la Enseñanza que presentan los formadores en tres niveles. A propósito, en la siguiente tabla explicamos los criterios que elaboramos para esta categorización.

Tabla 9

Criterios para la categorización en niveles de conocimiento de la Práctica Reflexiva

Nivel III	-Su formación de posgrado está directamente relacionada con la Práctica Reflexiva de la enseñanza, ya sea en el currículum, en la metodología o en la tesis realizada. -Tiene publicaciones de investigación vinculadas con la Práctica Reflexiva de la enseñanza de su especialidad. -En el correr de la entrevista demuestra el manejo de varios autores que pueden ser asociados a esta metodología. -En el correr de la entrevista explica cómo enseña y aplica la Práctica Reflexiva de la enseñanza.
Nivel II	Sus acciones de enseñanza y formación están orientadas en el sentido del Nivel III, pero cumple entre dos y tres de los ítems señalados.
Nivel I	Demuestra conocimientos e ideas acerca de la reflexión y el análisis de las prácticas de enseñanza como metodologías para la construcción de conocimiento didáctico y la mejora de las prácticas, pero, según su formación específica y la narración de su accionar a propósito de la incorporación de estas metodologías, no enfatiza en la tradición trazada por los autores que han definido la Práctica Reflexiva más recientemente.

En efecto, hemos considerado que tres formadoras integran el Nivel III, seis formadores, el Nivel II y otras seis formadoras, el Nivel I, con la particularidad de que este último subgrupo está integrado por la totalidad de las formadoras de las especialidades de Geografía y Literatura integradas a la muestra. Esto nos permite conjeturar que en las especialidades Filosofía, Historia y Sociología la metodología didáctica Práctica Reflexiva aparece teóricamente más arraigada que en Geografía y Literatura. Las formadoras en Didáctica de Geografía y Literatura presentan nociones y acciones asociadas a la mencionada tradición, pero no las acompañan de una investigación sistematizada ni las priorizan en sus cursos. Creemos que, si el lector sigue los casos particulares, en función de las citas que se recuperan en la redacción de este informe (valorando la cantidad y el contenido) alcanzará conclusiones similares.

Tabla 10

Compromiso con la Práctica Reflexiva

Nivel III	DF10, DF12 y DF14
Nivel II	DF2, DF3, DF4, DF8, DF11 y DF15
Nivel I	DF1, DF5, DF6, DF7, DF9 y DF13

Las transcripciones de las entrevistas tienen una media de 4157 palabras de las cuales fueron recuperadas, en unidades hermenéuticas para procesar en "Atlas Ti", una media de 952 palabras por caso. Asimismo, el porcentaje de "palabras recuperadas" para el procesamiento en función de la transcripción total de cada entrevista, tuvo una media de 23,5 puntos porcentuales. La selección de lo que hemos dado en llamar "palabras recuperadas" se hizo de acuerdo con las subcategorías previstas en el Plan de Análisis de Datos: "Presentación de la Muestra", "Concepto de Práctica Reflexiva", "Sentido de la Práctica Reflexiva en la Formación Docente", "Sentido de la Práctica Reflexiva en el Desarrollo Profesional Docente", "Autores Referentes", "Dispositivos", "Implementación", "Articulación con Profesores Adscriptores".

En la siguiente tabla se puede observar, para cada caso, la cantidad total de palabras que tuvo su entrevista, la cantidad de "palabras recuperadas" y su porcentaje. En subrayado destacamos la mediana de cada columna y en negrita marcamos el rango.

Tabla 11

Datos estadísticos de las entrevistas

Formador	Cantidad total de palabras	Palabras recuperadas	Porcentaje
DF1	3886	563	14,5
DF2	4697	721	15,4
DF3	**7029**	1200	17,1
DF4	3660	1211	33,1
DF5	3100	**421**	**13,6**
DF6	6061	1265	20,9

DF7	3749	770	20,5
DF8	3993	1194	29,9
DF9	2846	705	24,8
DF10	4607	**1618**	**35,1**
DF11	3594	893	24,9
DF12	4070	1149	28,2
DF13	2884	623	21,6
DF14	5374	1007	18,8
DF15	**2809**	927	33,4

Como aparece indicado, la DF4 fue la entrevista más extensa, pero con un porcentaje de "palabras recuperadas" inferior a la media y a la mediana. A pesar de ello, observamos que el mayor número de citas (diecinueve en total) en "Atlas Ti" en la subcategoría "Implementación" de la enseñanza de la Práctica Reflexiva, medular en nuestra investigación, se recuperan de este caso. La entrevista más breve es a la DF15, pero con un porcentaje de "palabras recuperadas" por encima de la media y de la mediana, por lo cual podríamos decir, desde un punto de vista cuantitativo, que fue de las más productivas a los efectos del diseño de nuestra investigación.

Incluimos este acercamiento cuantitativo a la presentación de nuestra muestra cualitativa porque nos parece de utilidad al lector, para el co-análisis y la interpretación del tema, y por nuestra intención de integrar ambos enfoques más allá de la fase específica de la investigación que estemos cursando.

3.5.2. Presentación de la muestra cuantitativa

La muestra del estudio cuantitativo incluyó setenta y un formadores de diecisiete especialidades. Para la conformación de esta muestra desestimamos a los quince participantes del estudio cualitativo. El universo "Formadores en didácticas específicas del Instituto de Profesores Artigas" no supera los cien docentes, e incluso a nivel nacional, la cantidad de formadores incluidos en la muestra es muy significativa.

Veintitrés formadores provienen del área Matemáticas y Ciencias Experimentales (Astronomía, Ciencias Biológicas, Física, Matemáticas y Química), diecinueve, del área Filosofía y Ciencias Humanas y Sociales (Derecho, Filosofía, Geografía, Historia y Sociología), doce, del área Artes (Comunicación Visual, Danza y Educación Musical), y diecisiete, del área Letras (Idioma Español, Inglés, Italiano y Literatura).

La media de horas semanales de trabajo en la enseñanza de los formadores participantes de este estudio es 53,197, la desviación estándar es 12,098, la mediana es 54, la moda es 54, la cantidad mínima de horas semanales de trabajo en la enseñanza es 16, y la máxima es 78. Cuatro formadores trabajan entre 16 y 30 horas, trece, entre 31 y 45, cuarenta y uno, entre 46 y 60, y trece, más de 60.

Tabla 12

Tabla de frecuencia de la variable "Horas agrupadas"

Carga horaria semanal	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
16-30	4	5,6	5,6	5,6
31-45	13	18,3	18,3	23,9
46-60	41	57,7	57,7	81,7
<60	13	18,3	18,3	100,0
Total	71	100,0	100,0	

La media de institutos de enseñanza en que los formadores trabajan es 2,309, la desviación estándar es 0,965, la mediana es 2, la moda es 2, el mínimo de instituciones en que trabajan es 1, y el máximo es 5.

Treinta y un formadores son efectivos en su cargo en la sección didáctica de su especialidad y cuarenta son interinos. Tres formadores tienen título de grado sin posgrado, veintitrés son especializados o maestrandos, veintiocho son magíster, seis son doctorandos, y once son doctores. Es decir, cuarenta y cinco tienen maestría o un grado académico mayor, y veinticinco tienen un grado académico menor a maestría. Veintitrés formadores trabajan en otras secciones de enseñanza en el CFE mientras que cuarenta y ocho solo lo hacen en Didáctica. Cuarenta y un formadores han tenido algún tipo de formación sobre la Práctica Reflexiva de la enseñanza, y treinta, no.

La media de antigüedad como docente en el CFE de los formadores participantes de este estudio cuantitativo es 15,31 años, la desviación estándar es 8,113, la mediana es 14, la moda es 13, la antigüedad mínima es 1, y la máxima es 40. Veintiún participantes tienen hasta 10 años de antigüedad como formadores, treinta y uno tienen entre 11 y 20, y diecinueve tienen más de 20. Identificamos una variación estadísticamente significativa entre la media general de la variable "Antigüedad en el CFE" y las medias de los grupos de la variable "Carácter del cargo". La media es 20,419 años en los efectivos y 11,35 en los interinos.

Tabla 13

Tabla de frecuencia de la variable antigüedad del formador

Rangos en años	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0-10	21	29,6	29,6	29,6
11-20	31	43,7	43,7	73,2
<20	19	26,8	26,8	100,0
Total	71	100,0	100,0	

La media de antigüedad de los formadores en la sección Didáctica de su especialidad es 13 años, la desviación estándar es 8,226, la mediana es 12, la moda es 5, la antigüedad mínima es 1, y la máxima 32. Identificamos una variación estadísticamente significativa entre la media general de la variable “Antigüedad en Didáctica” y las medias de los grupos de las variables “Carácter del cargo”, “Otras secciones” y “Grado académico”. La media de antigüedad de los formadores en la sección Didáctica es 17,903 años en los efectivos y 9,2 en los interinos. La media de antigüedad de los formadores en la sección Didáctica es 9,703 años en los formadores que trabajan en otras secciones docentes del CFE y 14,521 en los que trabajan solo en Didáctica. Según el grado académico, los formadores con doctorado y maestría son los que tienen la media de años de antigüedad más alta en la sección Didáctica, 15,181 y 15,679, respectivamente. Pero los candidatos a doctores son los que tienen la media menor, que es 9 años, seguidos de los maestrandos, que es 10, y de los solo titulados, que es 11.

Cincuenta y cuatro formadores han sido profesores adscriptores, y diecisiete, no. La media de antigüedad de los formadores como profesor adscriptor es 7,268 años, la desviación estándar es 7,29, la mediana es 5, la moda es 0, la antigüedad mínima es 0, y la máxima es 25. Identificamos una variación estadísticamente significativa entre la media general de la variable “Antigüedad como adscriptor” y las medias de los grupos de las variables “Otras secciones”, “Área” y “Nivel de Didáctica en que enseña”. La media de antigüedad como profesor adscriptor de los formadores que también trabajan en otra sección docente del CFE es 3,521 años mientras que la de quienes trabajan solo en Didáctica es 9,062. Los formadores del área Filosofía y Ciencias Humanas y Sociales tienen una media de antigüedad como profesor adscriptor de 10,211 años, en el área Letras, la media es 9,941, en el área Matemáticas y Ciencias Experimentales es 4,696, y en Artes es 3,75. Los formadores que trabajan en el nivel Didáctica I tienen una media de antigüedad como profesor adscriptor de 8,207 años, entre quienes trabajan en Didáctica II, la media es 7,636, y entre quienes trabajan en Didáctica III, la media es 4,056.

En general, los docentes con mayor antigüedad como formador son efectivos en sus cargos, tienen formación de posgrado y se dedican exclusivamente a la Didáctica de su especialidad. En las áreas

de Filosofía, Ciencias Humanas y Sociales y de Letras, los formadores en Didáctica tienen más antigüedad como profesor adscriptor que en las restantes.

Esta es una muestra de formadores que, aunque mayoritariamente interinos, cuentan con una larga experiencia en sus cargos. La mayoría se han dedicado exclusivamente a la sección didáctica de su especialidad y han sido profesores adscriptores de practicantes en enseñanza media. Es una muestra académicamente calificada de formadores que asumen varias responsabilidades laborales.

3.6. Categorías apriorísticas, subcategorías y triangulación

Elaboramos categorías y subcategorías apriorísticas de información para organizar los datos a procesar y facilitar su clasificación. Sobre este tipo de diligencia de investigación, Cisterna plantea:

> 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 micro aspectos. 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 (2005, p. 64).

Predeterminamos aspectos que consideramos relevantes para la recopilación de los datos, a los efectos de realizar un primer análisis deductivo de la información, que complementamos con uno inductivo a partir de las categorías emergentes que surgieron del estudio de los datos cualitativos de la investigación. Entendemos que esta estructuración previa en categorías favoreció los constructos innovadores.

Asimismo, proponemos una estructura de clasificación de la información abierta a la revisión durante el análisis de datos, flexible (siguiendo los consejos de McMillan & Schumacher, 2005, p. 480), con tópicos que no son antojadizos, sino que provienen de los objetivos de la investigación y de elementos relevantes tomados de la bibliografía. Sautu et al. (2005) llaman "metodología bibliográfica" a esta práctica, porque los constructos se deducen de teorías más generales, conformando así categorías que son -a la vez de *a priori*- teóricas, que amalgaman distintos momentos de la investigación y orientan decisiones técnico-metodológicas.

McMillan & Schumacher (2005) sugieren empezar el diseño de la investigación con entre cuatro y seis categorías predeterminadas, dividir cada una de ellas en subcategorías más pequeñas y añadir nuevas categorías descubiertas en el devenir de la investigación. Hernández et al. (2010) proponen una combinación entre categorías preestablecidas y categorías emergentes para diseños mixtos como el que desarrollamos en la presente investigación. De esta forma los autores se introducen en una dicotomía que es típica entre los metodólogos, que suelen asociar las categorías apriorísticas con la investigación cuantitativa y las categorías emergentes con la cualitativa. Sobre este último punto, adherimos a la posición de Bisquerra (2009), que considera que la inducción y la generación de categorías emergentes como formas exclusivas de analizar los datos son propias de la etnografía y de la teoría fundada pero no es generalizable a toda la investigación cualitativa. En la misma línea de razonamiento, la mayoría de los metodólogos (Bisquerra, 2009; Hernández et al., 2010; Sautu et al., 2005; Yuni & Urbano, 2014, entre otros) coinciden en que la existencia de categorías previas es fundamental para el diseño y la ejecución de técnicas cualitativas de investigación basadas en la observación.

Pensamos que, más allá de la validez de un recorrido de análisis basado plenamente en constructos emergentes, las categorías apriorísticas son constitutivas, explicitadas o no, son inevitables. El investigador no es ajeno a preguntas que se realizó en las fases de diseño general de su proyecto, no escapa al estar inmerso en una cultura, al contexto socio-académico en el que escribe, a los autores que ha leído, a lo que son sus interlocutores. En este sentido creemos imposible eludir cierto apriorismo.

Al proponer un análisis y una explicación de enseñanzas de la Práctica Reflexiva realizadas por formadores en Didácticas, necesitamos diseñar categorías acerca de las representaciones mentales que los formadores tienen sobre la Práctica Reflexiva y su enseñanza (categoría: "representación mental de PR"), acerca de las acciones de enseñanza de la Práctica Reflexiva que los formadores desarrollan ("Acciones de enseñanza de la PR ejecutadas"), acerca de aquellas que tienen en sus representaciones mentales aunque no desarrollen ("Acciones de enseñanza de la PR posibles pero no ejecutadas"), acerca de las acciones de enseñanza coherentes con el discurso que el formador pronuncia sobre la Práctica Reflexiva y su enseñanza ("Acciones de enseñanza de la PR ejecutadas y argumentadas") y acerca de las diferencias entre el discurso sobre la Práctica Reflexiva y su enseñanza respecto de las acciones efectivamente realizadas ("Diferencias proyecto/trayecto").

Le llamamos "representaciones mentales" a la pronunciación y argumentación del proyecto que todo accionar tiene detrás. Le llamamos "acción ejecutada" al trayecto (Boutinet, 1986). La existencia de las tres categorías restantes responde al encuentro entre las representaciones mentales y las acciones ejecutadas argumentadas o no, de forma tal que la coincidencia representación-acción (proyecto/trayecto) se manifiesta a través de las acciones ejecutadas argumentadas, y las no coincidencias, a través de las acciones ejecutadas no pronunciadas y las acciones pronunciadas pero deliberada o simplemente no ejecutadas.

En las figuras dos, tres y cuatro consta la conexión existente entre los objetivos específicos de la investigación y las categorías apriorísticas. Al primer y segundo objetivo le corresponden una categoría a cada uno, mientras que, al tercero, de mayor complejidad operatoria, lo asocio con tres categorías.

La primera de las categorías apriorísticas está dividida en seis subcategorías porque entendemos que la representación mental que el sujeto tiene del concepto Práctica Reflexiva está formada por la enunciación de una definición, por las opiniones y creencias que el sujeto tenga sobre esta metodología, por los autores que haya leído para entenderla, por el potencial que el formador le

encuentre a la Práctica Reflexiva para formar docentes y/o para desarrollarlos profesionalmente y la implementación, con relativa frecuencia, a través del análisis de sus propias prácticas.

La segunda categoría apriorística está dividida en cuatro subcategorías en el entendido de que las acciones de enseñanza en Didáctica pueden constar de dispositivos y actividades propuestos, habitualmente acompañados de recursos didácticos, de una serie de pasos a seguir, de una relación establecida entre el enseñante y sus estudiantes y de una posible articulación con los tutores de práctica.

Para las otras tres categorías apriorísticas no encontramos divisiones porque acompañan un proceso de operacionalización y de triangulación con el *corpus* de datos extraído del trabajo de campo, por lo cual lo probable es que las subdivisiones, hoy ausentes, emerjan del análisis cualitativo de los datos y de su validación.

Figura 1 Relación objetivo específico 1 y categorías apriorísticas

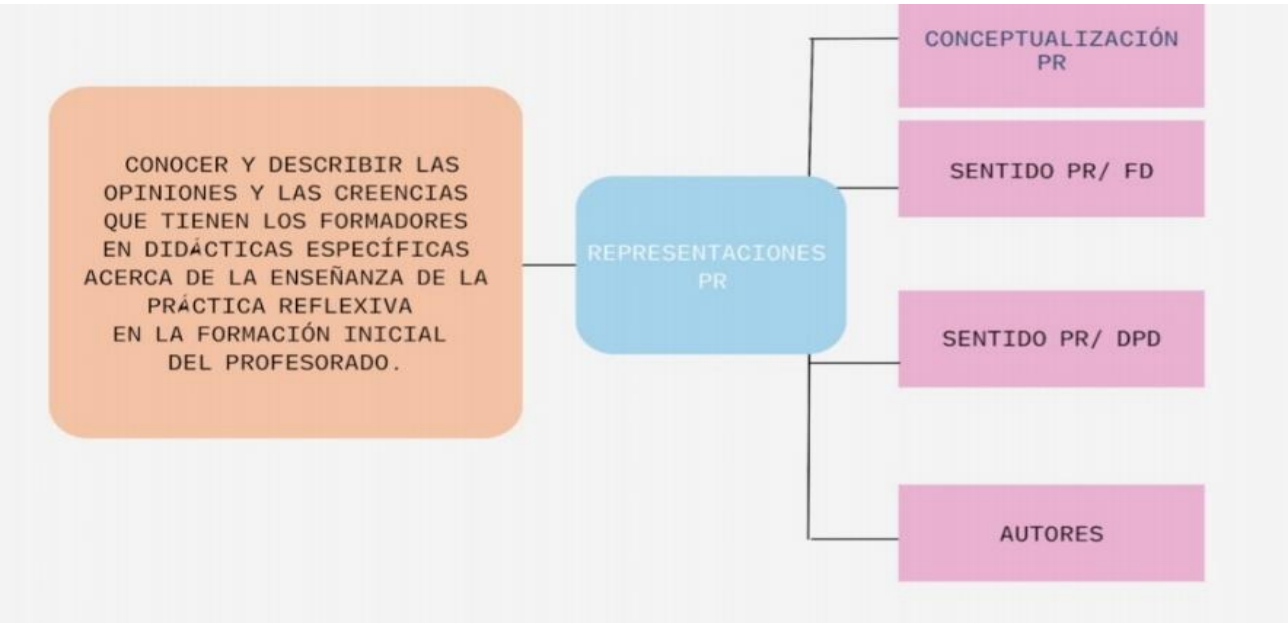


Figura 2 Relación objetivo específico 2 y categorías apriorísticas

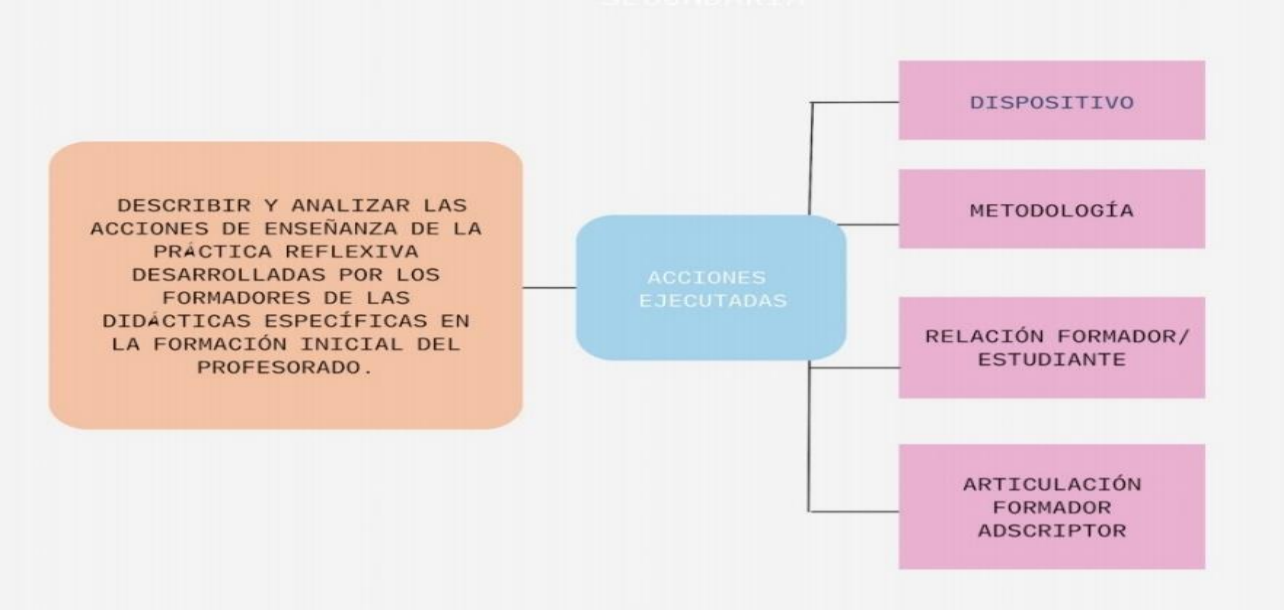
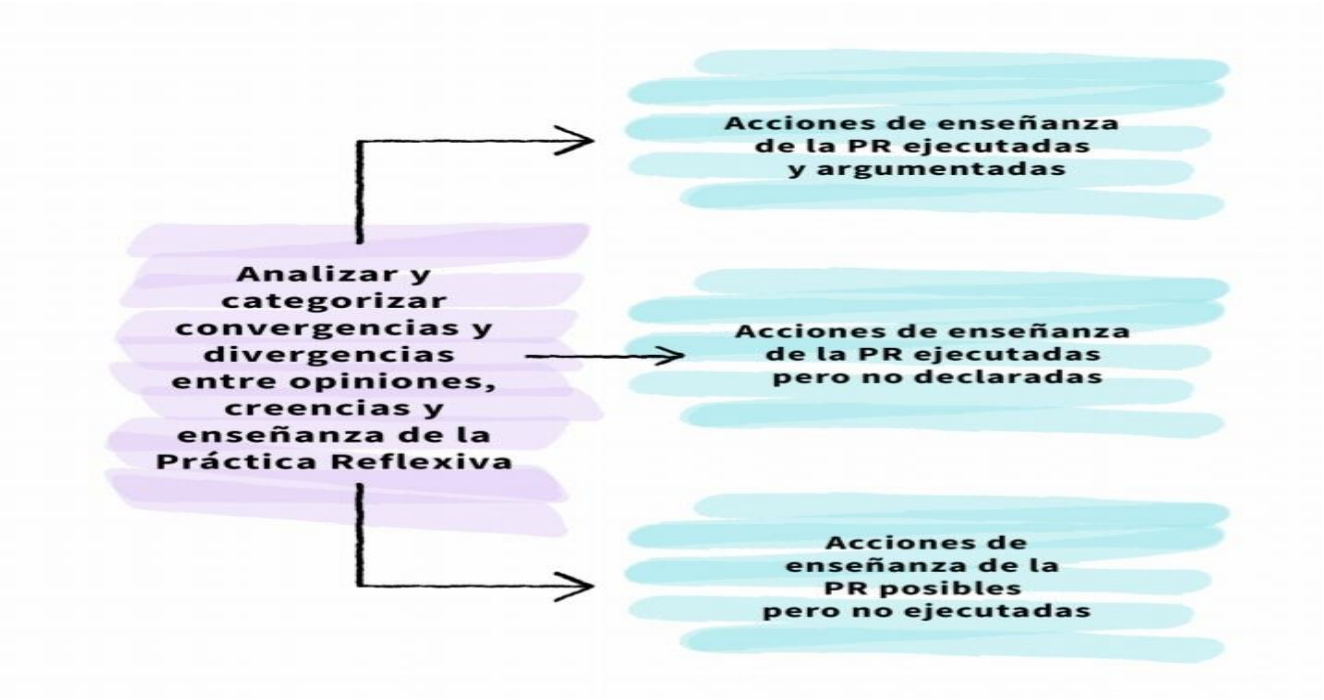


Figura 3 Relación objetivo específico 3 y categorías apriorísticas



En la tabla 14 consta el vínculo entre las categorías y los ítems del cuestionario de la fase cuantitativa de la investigación. El cuestionario ha sido un instrumento base para estructurar y

guiar la elaboración del resto de los instrumentos, amén de ser validado por expertos y a modo de pilotaje. De hecho, las preguntas, consignas e ítems del cuestionario y las solicitudes en las pautas de entrevista y observación no participante se relacionan transversalmente.

Tabla 14

Relación subcategorías apriorísticas con ítems del cuestionario

Subcategoría	Ítem (* valorados en Escala Likert)
Definición, enunciación	-concepto de PR
Opiniones y creencias	-PR como inherente, o no, a la propia enseñanza -PR como contenido innovador o como repetición de lo estudiado por la Academia
Autores consultados	-Barbier, Carr, Kemis, Cifali, Cochram-Smith, Lytle, Perrenoud, Schön, Stenhouse -Otros autores
Sentido PR para FD	-Sentido de la enseñanza de la PR en Formación Inicial Docente (nivel de acuerdo) * -Capacidad innovadora de la PR en la Formación Docente (nivel de acuerdo) *
Sentido PR para DPD	-Colaboración de PR con la profesionalización docente (nivel de acuerdo) *
Práctica de la PR como formador	-Frecuencia con que analiza sus prácticas de formación*
Dispositivos propuestos y actividades realizadas	-Relatos de prácticas (niveles de adecuación y frecuencia) * -Simulaciones de clases (niveles de adecuación y frecuencia) * -Talleres de socialización de prácticas (niveles de adecuación y frecuencia) * -Debates sobre prácticas (niveles de adecuación y frecuencia) * -Grabaciones de clases (niveles de adecuación y frecuencia) *

	-Entrevistas sobre prácticas (niveles de adecuación y frecuencia) * -Bitácoras de ejercicios reflexivos (niveles de adecuación y frecuencia) * -Otros dispositivos u actividades
Metodología propuesta	-Guía en la identificación de problemas prácticos por parte del estudiante (niveles de relevancia y dificultad) * -Guía en la identificación del origen de las prácticas del estudiante (niveles de relevancia y dificultad) * -Colaboración con el estudiante en la cristalización de su perfil (niveles de relevancia y dificultad) * -Crítica al estudiante en su práctica y reflexión (niveles de relevancia y dificultad) * -Enfrentamiento de debates y conflictos (niveles de relevancia y dificultad) *
Relación formador/estudiante	-Acompañamiento del estudiante en el abordaje de la brecha expectativa/realidad de la práctica (niveles de relevancia y dificultad) * -Promoción de la PR más allá de la evaluación (niveles de relevancia y dificultad) * -Empatía a partir de la comunicación de experiencias propias de incertidumbres y fracasos (niveles de relevancia y dificultad) *
Articulación con profesores adscriptores	Se pregunta en la entrevista, se analiza en documentos proporcionados por los participantes de la investigación
Acciones de enseñanza de la PR posibles, pero no ejecutadas	Producto de la triangulación metodológica
Acciones de enseñanza de la PR ejecutadas y argumentadas	Producto de la triangulación metodológica
Acciones de enseñanza de la PR ejecutadas, pero no declaradas	Producto de la triangulación metodológica

En la tabla 15 constan los procesos de triangulación por los que pasará cada una de las subcategorías apriorísticas. Este recorrido lo hemos diseñado considerando que, en la investigación social y educativa, triangular consiste en contrastar los datos recibidos para garantizar la confirmabilidad y validez de aquello que se concluye y la credibilidad de la investigación en sí, en la medida en que los resultados se protegen de la tendencia del investigador (Guba & Lincoln, 1989; Taylor & Bodgan, 1994), sin que esto implique su indiscutibilidad.

El enfoque cualitativo permite distintos tipos de triangulaciones: entre las fuentes informantes de los datos, entre los diversos métodos aplicados al estudio de un mismo fenómeno, entre los distintos períodos temporales en los que se aplica un mismo método, entre el *corpus* del trabajo de campo y los principales esquemas teóricos que contextualizan el objeto de estudio, entre las visiones de distintos investigadores, entre los análisis desarrollados a partir de distintas perspectivas. A la combinación de varios o de todos estos tipos se le llama "triangulación múltiple" (Bisquerra, 2009; Denzin, 1990; Flick, 2014; Guba & Lincoln, 1989, entre otros).

La triangulación de los datos es habitual en las investigaciones de enfoque mixto como esta, cualitativa-cuantitativa de "diseño complementario", pero también de "diseño mixto de triangulación" o de "triangulación concurrente" (Hernández et al., 2010), porque se utilizan ambos enfoques como medio de convergencia y corroboración de los resultados, como forma de contestar las mismas preguntas, identificando y resaltando consistencias así como también contradicciones y paradojas relacionadas con la "realidad" del objeto de investigación y con el uso de métodos mixtos. El objetivo de un diseño tal es una mejor comprensión del tema de investigación a través de un proceso de complejización que no impida que las interpretaciones sean viables y las conclusiones inteligibles.

En el recorrido de validación que proponemos es tan importante la clasificación de la información en categorías como una triangulación múltiple que implique, para los datos cualitativos, una triangulación metodológica, una de fuentes y una teórica, y que, a su vez, esas recurrencias puedan

ser contrastadas con los resultados de la encuesta y de su análisis a través de una triangulación de enfoques.

En la tabla 15 constan las subcategorías que no pueden ser incluidas en la triangulación de enfoques porque la información que contienen no puede ser recuperada mediante la encuesta. Estas tratan sobre el detalle de la metodología implementada para la enseñanza de la Práctica Reflexiva, sobre las características de la relación establecida entre el formador y el estudiante cuando enseña la Práctica Reflexiva y sobre la articulación entre formadores en Didáctica y Profesores Adscriptores para enseñar la Práctica Reflexiva. Por otra parte, constan subcategorías que pueden combinar todas las formas de triangulación porque son parte de los ítems del cuestionario y porque, de una manera u otra, aparecen referenciadas en las pautas de las tres técnicas cualitativas. Son aspectos que se pueden preguntar en las entrevistas, preguntar en las encuestas y observar en la práctica. Estas subcategorías tratan de los autores consultados para la preparación de las clases y los cursos que los formadores tienen, de las actividades que los formadores dicen proponer para promover la Práctica Reflexiva y de las diferencias que se pueden identificar entre cómo conceptualizan la Práctica Reflexiva y cómo dicen o muestran desarrollarla.

Todas las subcategorías pueden participar de la triangulación de fuentes porque uno de los principales procedimientos de análisis de esta investigación será identificar tanto recurrencias como singularidades entre los participantes. Todos los datos procesados pueden tener su triangulación teórica visto que las preguntas que movilizan esta investigación encuentran respuestas, al menos primarias y generales, en la literatura académica sobre el tema central de la investigación y sus asuntos confinantes.

Tabla 15

Rigor y validación para cada subcategoría apriorística

Subcategoría	Tipo de triangulación
Definición, enunciación	Enfoque – Fuentes – Teórica
Opiniones y creencias	Enfoque – Fuentes – Teórica
Autores consultados	Enfoque – Metodológica – Fuentes - Teórica
Sentido PR para FD	Enfoque – Fuentes – Teórica
Sentido PR para DPD	Enfoque – Fuentes – Teórica
Práctica de la PR como formador	Enfoque – Fuentes – Teórica
Dispositivos propuestos y actividades realizadas	Enfoque – Metodológica – Fuentes – Teórica
Metodología propuesta	Metodológica – Fuentes - Teórica
Relación formador/estudiante	Metodológica – Fuentes - Teórica
Articulación con profesores adscriptores	Fuentes – Teórica
Acciones de enseñanza de la PR posibles, pero no ejecutadas	Enfoque – Fuentes – Teórica
Acciones de enseñanza de la PR ejecutadas y argumentadas	Enfoque – Metodológica – Fuentes – Teórica
Acciones de enseñanza de la PR ejecutadas, pero no declaradas	Enfoque – Metodológica – Fuentes – Teórica

3.7. Técnicas e instrumentos de investigación

Consideramos pertinente el trabajo con varias técnicas de investigación para poder corroborar y confirmar los datos que el campo ofrece en función de las categorías (apriorísticas y emergentes) que se fueron planteando. Trabajamos con encuestas, entrevistas, observaciones y, en la fase de diseño de la investigación, con análisis documental.

3.7.1. Entrevista

Pensamos en la entrevista como instrumento porque es la mejor herramienta que tenemos para conocer percepciones y fundamentos de acciones en la medida en que se la diseñe cumpliendo parámetros básicos que potencien las instancias de ejecución (Yuni & Urbano, 2014) y porque es la técnica ideal para valorar distintos contextos temporales; mientras que la observación está condicionada por el presente y el análisis documental, por el pasado (Yuni & Urbano, 2014).

La entrevista es, también, un método ancestral de obtener conocimiento que se ha consolidado a partir de su propia efectividad (Kvale, 2012) y se ha enriquecido, sobre todo, por los aportes de la Historia Oral, el Psicoanálisis y el Periodismo (Hernández & Matos de Souza, 2016). En su acepción antigua significa 'ver entre dos', es decir, acercarse al objeto de estudio entre dos, y lo hace a través de un modelo de conversación habitual donde se intercambian preguntas y respuestas de manera relativamente formal (Taylor & Bodgan, 1994). Para nuestro caso utilizamos entrevistas clásicas de respuesta abierta donde "se solicita a los participantes que contesten las mismas preguntas y en el mismo orden para obtener datos de los significados del participante" (McMillan & Schumacher, 2005, p. 619). Siguiendo la clasificación de Kvale (2012), proponemos entrevistas semiestructuradas.

En cuanto a los procedimientos efectivos con que realizamos las entrevistas: asignamos coherencia entre la Pauta de Entrevista (véase Anexo 3), los objetivos específicos y las preguntas de investigación; atendimos eventualidades (Cohen & Manion, 2002); establecimos una relación cordial con el entrevistado; iniciamos con preguntas exploratorias para luego centrarnos en los intereses fundamentales de la investigación (Aravena et al., 2006); utilizamos un vocabulario significativo para el interlocutor; evitamos el sesgo al explicitar las preguntas; planteamos una lógica deductiva al elaborar y consignar la pauta; grabamos las entrevistas en audio para luego transcribirla y transformarla en insumo de análisis; intentamos impulsar al entrevistado a la acción (Bisquerra, 2009); informamos el propósito de la entrevista al inicio, agradecimos la participación al entrevistado al final y garantizamos confidencialidad (Hernández et al., 2010); explicitamos la

pauta de manera breve y simple pero con diversas tipologías de preguntas: de profundización, de sondeo, directas, indirectas, de estructuración, de interpretación (Kvale, 2012).

El proceso primario de recopilación de datos en la técnica entrevista lo realizamos a través de la aplicación “Zoom”. En el marco de la pandemia y la crisis de la COVID-19, nos adaptamos a las circunstancias y recurrimos a esta herramienta de reuniones virtuales que nos garantizó la continuidad de la investigación a pesar de las restricciones sanitarias. Las sesiones de entrevistas fueron grabadas para garantizar la precisión de los datos recopilados. Nosotros mismos realizamos la transcripción directa de estas entrevistas, utilizando los audios de las grabaciones de las reuniones. Para este proceso, utilizamos el procesador de textos “Documentos de Google”.

3.7.1.1. Validación de la pauta de entrevista con prueba piloto

Encontramos viable aplicar una prueba piloto para la validación de la pauta de entrevista porque podíamos convocar formadores en Didácticas Específicas del Profesorado del Uruguay que no trabajaran en el Instituto de Profesores Artigas de la ciudad de Montevideo, y porque fortalecía un instrumento elaborado en base a las mismas subcategorías apriorísticas utilizadas para la construcción del cuestionario, lo cual genera que los canales de validación de ambos instrumentos sean complementarios.

Entrevistamos a dos formadores de Didáctica de la Historia que trabajan en el Profesorado Semipresencial. Les pedimos un comentario acerca de las características de la entrevista. Tomamos algunos apuntes con reflexiones sobre la actividad. Transcribimos las entrevistas y las analizamos, así como a nuestros apuntes.

Siguiendo a Yuni & Urbano (2014) realizamos un estudio piloto que busca validar la comprensión de las preguntas, la lógica en la secuencia de las preguntas, la duración de la entrevista (apuntando a una aplicación en un tiempo razonable) y el interés que esta despierta (Escofet et al., 2016).

Decidimos introducir el tema con una pregunta que apela a las actividades de desarrollo profesional del entrevistado relacionadas con la Práctica Reflexiva, y de inmediato solicitar una definición de Práctica Reflexiva; a la inversa de lo que pensábamos hacer en un principio.

En la pregunta cinco solicitamos la mención de autores relacionados con la Práctica Reflexiva de la Docencia que los formadores incorporan a sus cursos de didáctica. En la primera versión de la pauta de entrevista pedíamos, en la pregunta seis, la mención de los principales conceptos que se toman de aquellos autores sin que el entrevistador vuelva a nombrarlos. En la nueva versión preguntamos por los conceptos clave de cada autor, nombrándolos uno por uno, que el entrevistado haya mencionado y por los motivos de la integración de tales conceptos. Notamos, en el pilotaje, que existía la posibilidad de que nombraran varios autores, que a la vez aporten varios conceptos, y por ende devino necesaria una interrogación más estructurada y específica, con apuntes del entrevistador que sean un "banco" de memoria del entrevistado. Una solución similar aplicamos en el par "pregunta siete / pregunta ocho", donde primero solicitamos la identificación de acciones que el formador implementa para la enseñanza de la Práctica Reflexiva y luego preguntamos por la forma de implementación de cada acción, explicitándolas una por una.

Inicialmente, la pregunta diez trataba sobre las consecuencias que podía tener en el desarrollo de la Práctica Reflexiva del estudiante la situación de jerarquía del formador, era una pregunta abierta "de sondeo", y la transformamos en una pregunta "de interpretación" (Kvale, 2012) incorporándole una cita indirecta de Perrenoud (2004a) a propósito de esta relación jerárquica. De este modo, preguntamos por la opinión acerca de esa cita indirecta y por la gestión de la jerarquía en la relación entre el formador y el estudiante-practicante. Lo resolvimos así porque en el pilotaje observamos que los entrevistados se concentraban en el concepto de jerarquía sin entrar en la relación jerárquica específica que nos interesaba explorar.

3.7.2. Observación no participante

Observamos instancias educativas concretas en las cuales se desarrolló la Práctica Reflexiva. Observamos devoluciones de visitas didácticas de los formadores participantes del estudio. Intentamos respetar las reglas de interacción que el entorno propuso, de forma de no ser intrusivos y que los involucrados se sintieran cómodos. Buscamos no superar la hora de observación y actuar ordenadamente, con el registro de notas precisas y detalladas donde describimos las secuencias, acciones y diálogos con la mayor exactitud posible y donde evitamos todo tipo de juicios interpretativos-evaluativos (Aravena et al., 2006). Fueron observaciones estructuradas y sistematizadas de comportamientos a partir de categorías específicas (McMillan & Schumacher, 2005).

Profundizando en el registro, Sandoval (2002) sugiere caracterizar el entorno físico-social donde se desarrolla la actividad, describir las interacciones con sus tácticas y consecuencias y siempre complementar la observación con una entrevista. Por su parte, Hernández et al. (2010) agregan la importancia de incluir como categorías básicas de observación las herramientas que se utilizan en el transcurso de las acciones, los hechos relevantes que acontecen y la conformación de retratos humanos de los participantes. Por lo anteriormente planteado, acudimos a las sesiones con una guía que orientaba lo que se quería observar (Quivy & Van Canpenhoudt, 2000) mediante parámetros estrictamente vinculados con los objetivos específicos y con las preguntas de investigación.

El procesamiento primario de los datos de las observaciones se realizó a partir de una “Pauta de Observación no Participante” (Anexo 5). Para este fin, utilizamos un formato en papel que hemos incluido en los anexos de este informe. Optamos por el formato en papel como borrador inicial, que nos permitió registrar nuestras observaciones de manera detallada y precisa en el momento. Posteriormente, transcribimos estos apuntes a formato digital para facilitar su análisis y almacenamiento. Para realizar esta transcripción, utilizamos el procesador de textos “Documentos de Google”. Esta combinación de métodos analógicos y digitales nos permitió preservar la

integridad de los datos y facilitar el posterior análisis.

3.7.2.1. Validación de la pauta de observación no participante por juicio de expertos

Los jueces de la validación del cuestionario identificados los reconocemos en este texto como "Experta 3", del área de Metodología de Investigación Educativa, "Experto 5", vinculado al campo de estudio Práctica Reflexiva, "Experta 6", Doctora en Enseñanza Secundaria, docente adjunta en una universidad europea, investigadora con experiencia en la ejecución de observaciones de aula. La "Experta 3" y el "Experto 5" también validaron el cuestionario y junto con los casos "1", "2" y "4" complementan el grupo de profesionales que colaboró en este proceso metodológico, cuya explicación se cumplimenta en el acápite "4.7.3.1".

Para la valoración de la pauta de observación no participante enviamos a los jueces un formulario en el que debían opinar sobre la claridad, la relevancia y la pertinencia de cada ítem de la pauta de observación a través de las categorías de respuestas "Sí", "No", "Parcialmente" y "Comentarios" (véase Anexos Números 4 y 7). Además, agregamos la siguiente consigna:

- "¿Cómo le parece apropiado chequear los aspectos que pretende observar la pauta: con una pregunta dicotómica (opciones Sí o No) o indicando alguna frecuencia ("¿Nunca", ''A veces", ''¿Frecuentemente", etc.)? Por un lado, entendíamos que indicar una frecuencia favorece el análisis. Por otro lado, no sabíamos si nos daría el margen para poder implementar tales distingos porque son instancias concretas de observación, de aproximadamente sesenta minutos"

Los tres expertos consultados coincidieron en que es mejor una pregunta dicotómica antes que indicadores de frecuencia para expresar las acciones observables.

Acordamos con la "Experta 6" en las siguientes observaciones, realizadas sobre los ítems de la pauta (el sujeto de los ítems es "el formador"):

- Cambiar el ítem “organiza la reflexión sobre las prácticas o sugiere estrategias para organizarla” por “sugiere estrategias para organizar la reflexión” como forma de simplificar el asunto a observar y no plantear una situación ambigua.
- Cambiar el verbo “identificar” por “verbalizar” en el ítem que decía “sus estudiantes identifican problemas prácticos” buscando utilizar un verbo más observable.
- Cambiar el verbo “recupera” por el verbo “plantea” en el ítem que decía “recupera para el estudio registros extraídos de las prácticas de sus estudiantes”. Podríamos utilizar, también, la opción “propone”.
- Agregar el ítem “anima a que participen los compañeros en la reflexión sobre el caso que ha iniciado otro compañero” como forma de valorar la funcionalidad del grupo como círculo de reflexión.
- Reformular el ítem “empatiza con alguno de sus estudiantes por decepciones ante situaciones de su práctica que no lo satisfacen” por “anima a sus estudiantes a superar decepciones ante situaciones de su práctica que no le satisfacen” como una forma más dinámica y observable de analizar el asunto. El “Experto 5” también menciona este aspecto con argumentos similares.
- Agregar la palabra “desarrollan” a un ítem que quedó incompleto por cuestiones de redacción. El ítem queda reformulado de la siguiente manera “solicita justificaciones de las prácticas que sus estudiantes desarrollan”,
- Mejorar la categoría abierta de observación “Relación formación/estudiante” que no se termina de comprender. Este aspecto también los señala la “Experta 3”. Lo reformulamos como “Relación establecida entre el formador y el estudiante”. El concepto “relación establecida” lo tomamos de Barbier (2000).
- Agregar los ítems “formula preguntas a sus estudiantes para que reflexionen sobre sus acciones” y “ofrece instrumentos para sistematizar la reflexión sobre la práctica”, ajustados a literatura académica que la experta aporta.

La “Experta 6” propone sustituir el ítem “plantea como tema central la reflexión sobre la práctica de la enseñanza” por “propone como estrategia metodológica la práctica reflexiva de la

enseñanza". Discrepamos con esta propuesta porque hemos pensado aquel ítem para la observación de una clase de didáctica acerca de la reflexión sobre la práctica y no para una instancia de entrevista post clase. Es importante señalar que les ofrecimos a los formadores participantes del estudio ser observados sea en una clase de sus cursos de didáctica, sea en una entrevista post clase de uno de sus practicantes, mientras que la "Experta 6" probablemente sólo consideró la observación de una entrevista post clase.

La "Experta 6" plantea que los ítems "el formador evidencia fortalezas de las clases de sus estudiantes" y "acepta que sus estudiantes formulen críticas a su labor de formador" están más relacionados con una etapa de devolución de evaluaciones que con la aplicación metodológica de la Práctica Reflexiva, y consideramos que tiene razón. A pesar de ello, los mantenemos en la lista de chequeo porque fortalecen la relación entre el formador y su estudiante-practicante y apelan a un aspecto emocional que es sustancial no sólo para el desarrollo de la reflexión sobre la acción sino para cualquier actividad de enseñanza.

Acordamos con la "Experta 3" en las siguientes observaciones que realizó sobre los ítems de la pauta de observación:

- Cambiar el verbo "evidencia" por "señala" en el ítem que decía "evidencia fortalezas de las clases de sus estudiantes".
- Agregar la palabra "de" en un ítem que estaba incorrecto por cuestiones de redacción y tipeo. El ítem queda reformulado como "critica acciones concretas de las prácticas de los estudiantes".
- Quitar la categoría de observación abierta que refiere a las creencias sobre la Práctica Reflexiva del formador porque no es un aspecto observable.
- Cambiar las variables de chequeo "Sí" o "No" por "Ocurre" o "No ocurre" porque resultan más coherentes con la acción de observar.

El "Experto 5" propone cambiar el término "justificaciones" por "explicaciones" en el ítem que decía "solicita justificaciones de las prácticas que sus estudiantes reconstruyen", y estamos de acuerdo porque le otorga especificidad al aserto.

El “Experto 5” señaló como parcialmente relevante y poco pertinente que el formador indague en los saberes previos de los estudiantes-practicantes y que enseñe conceptualmente aspectos de la Práctica Reflexiva. Sobre el primer asunto argumentó que aquellos saberes emergen en la propia implementación de la Práctica Reflexiva. Consideramos que la emergencia de aquellos saberes no obsta la indagación del formador al respecto; que, en muchos casos, esa emergencia es consecuencia de aquella indagación; y que, por qué no, en otros casos aquellos saberes emergerán sin que el formador indague. Sobre el segundo asunto argumentó que la enseñanza conceptual de aspectos de la Práctica Reflexiva puede aumentar el control sobre la propia reflexión y limitarla. Consideramos que la enseñanza de aspectos conceptuales lejos de limitar la reflexión, la potencia; que estos conceptos abstractos son herramientas para la reflexión; y que la enseñanza conspira contra la verticalidad en la relación entre el formador y el estudiante-practicante. Entendemos que los ítems tienen sentido.

El “Experto 5” cuestiona que integremos el análisis de relatos que docentes hayan realizado sobre su práctica, la simulación de fragmentos de clase para ser analizadas y debates sobre problemas prácticos que les surgieron a los estudiantes practicantes en sus clases a un estudio sobre la enseñanza de la Práctica Reflexiva. Plantea que la evidencia demuestra (Hattie, 2009) que no son estrategias efectivas para una reflexión genuina, y a cambio sugiere estrategias de “microenseñanza” (Allen, 1966), incluso cuando ya las incorporamos en la lista de chequeo. No compartimos los planteos. No podemos descartar estrategias posibles y asociadas a la Práctica Reflexiva por tratarse de una investigación exploratoria. En otras palabras, no es inaudito que un formador quiera fomentar la reflexión sobre la práctica a partir de la simulación de fragmentos de clases dadas o por dar, aunque pueda resultar más efectiva una estrategia de grabaciones de fragmentos de clases para ser analizadas (Allen, 1966). No suscribimos una visión prescriptiva en la implementación de la Práctica Reflexiva, sino que la entendemos como una tradición con sus complejidades, que guarece un conjunto de estrategias y metodologías de la formación por vía del análisis de la experiencia. Pretendemos explorar cómo los formadores que integran este estudio, que tiene su componente de rastreo, conceptualizan e integran la Práctica Reflexiva.

3.7.3. Encuesta

La encuesta es una técnica de reporte personal muy utilizada en la investigación social (Sierra, 2002; De Rada, 2015). Consiste en una serie de preguntas para informarse de manera simple y rápida (Hernández et al., 2010; Yuni & Urbano, 2014). Se aplica a poblaciones particulares con cierta extensión (Yuni & Urbano, 2014), por ejemplo, en la presente investigación cumplimentamos setenta y un cuestionarios. Las preguntas contienen variables a medir relacionadas con las hipótesis iniciales y los objetivos de la investigación (Hernández et al., 2010; Yuni & Urbano, 2014), y, en enfoques como el presente, conectamos los ítems del instrumento con subcategorías apriorísticas. Luego de la aplicación de la técnica, se busca conocer el valor empírico de cada variable y operacionalizar las variables mediante análisis bivariados o multivariados.

Por esto se utiliza la estadística para el análisis y la interpretación de los datos (Yuni & Urbano, 2014). Las respuestas se codifican otorgándole símbolos y valores numéricos. En el caso de las preguntas abiertas, que puede haber y que hay en nuestro cuestionario, se buscan patrones generales que devienen en categorías de respuestas, es decir, se agrupan respuestas según sean similares, aunque no idénticas, y cada grupo es rotulado (Hernández et al., 2010). No obstante, de ello, se analiza la posible asociación de las respuestas abiertas con las subcategorías apriorísticas.

Para facilitar estos procesos y el desarrollo de la técnica en general, es necesario preguntar lo que realmente se necesita saber. La brevedad en la aplicación del instrumento es fundamental para garantizar la sustentabilidad del método (De Rada, 2015).

Yuni & Urbano (2014), en su crítica a la técnica encuesta, plantean que los encuestados no pueden incluir cuestiones nuevas o responder alternativamente ni cambiar el orden de las preguntas con lo desarrollado en las respuestas, cosa que sí acontece frecuentemente en las entrevistas. Asimismo, las categorías de respuestas son una precodificación de la realidad estudiada y puede suceder que el investigador omita aspectos importantes del tema que indaga o que simplifique el

objeto a partir de las categorías de respuesta que ofrece. Intentamos salvaguardarnos de esto integrando al Cuestionario (Anexo 2) preguntas abiertas luego de preguntas cerradas que solicitan una gradación por parte del respondiente (Likert, 1932). Véase, a modo de ejemplo, las preguntas:

- "¿Conoce algún otro autor que considere significativo para el estudio de la Práctica Reflexiva?"
- "¿Qué dispositivos que no hayan sido mencionados utiliza para desarrollar la competencia reflexiva en sus estudiantes practicantes?"

Para esta encuesta, decidimos utilizar un cuestionario de administración directa, presencial, personal, como forma de garantizar la implementación. Y en las preguntas en que se convoca a la calificación del respondiente con la escala Likert (1932) agregamos un apoyo visual que fortalezca las posibles opciones a elegir. En el marco de la pandemia y la crisis de la COVID-19, aplicamos varios de los cuestionarios mediante la aplicación de videoconferencias *Zoom*. Mantuvimos el registro en formato papel y luego pasamos la información en una hoja de cálculo del programa "Excel". Esto aconteció entre los meses de agosto y noviembre del año 2021.

3.7.3.1. Validación del cuestionario por juicio de expertos

Para la validación del cuestionario usamos la modalidad "juicio de expertos" y descartamos la "evaluación por pilotaje" porque, al ser pequeño el universo de esta investigación (los formadores en Didácticas Específicas del Profesorado del Uruguay), la "prueba piloto" reuniría un número insignificante de testeos. La "validación de jueces" estuvo a cargo de tres investigadores dedicados al estudio de la Práctica Reflexiva y dos expertos en Metodología de la Investigación Educativa.

La "validación de jueces" consiste en seleccionar profesionales con trayectoria en investigación y solicitarles opiniones y valoraciones sobre el cuestionario, buscando que garanticen la calidad y fiabilidad del instrumento en contenido y estructura. El "juez experto" analiza las posibilidades del instrumento en el pasaje de su proyección teórica a la empiria (Bisquerra, 2009; Escobar & Cuervo, 2008; Robles & Rojas, 2015). Pueden existir validaciones que soliciten opiniones sólo

sobre algunos aspectos del instrumento (Cabero & Llorente, 2013). Un experto puede emitir su juicio a través de procedimientos más abiertos o más estructurados, grupales o individuales (Robles & Rojas, 2015). Para nuestro testeo optamos por un nivel intermedio de estructuración y organización de la consulta y por una validación individual con formulario en línea (Anexo 6), donde para cada ítem, preguntamos a los expertos por claridad, relevancia y pertinencia, añadiéndoles como categorías de respuesta "Sí", "No", "Parcialmente" y "Comentarios".

Los profesionales seleccionados deben ser experimentados en el objeto de estudio de la investigación, dado que una práctica prolongada en la línea de investigación que le interesa al tesista proporciona una experiencia que permite anticipar inconvenientes, errores, problemas en el diseño de un instrumento y en su aplicación. Para la selección de los jueces sopesamos historias laborales de posibles expertos a consultar: "años de experiencia y formación, investigaciones o acciones formativas, conocimiento del objeto de estudio" (Robles & Rojas, 2015, p. 3)

La "Experta 1" seleccionada para el proceso de validación del cuestionario es una Doctora en Pedagogía, con más de veinticinco años de experiencia en el área de Didáctica, y ha centrado su investigación en "Innovación en Enseñanza", en "Formación de Formadores" y en "Práctica Reflexiva", campo, este último, en el que se ha destacado con la creación de dos métodos de trabajo. La "Experta 2" es Doctora en Educación, directora de un programa de profesorado universitario, investigadora de la práctica docente con publicaciones recientes sobre el potencial de la Práctica Reflexiva. La "Experta 3" es Doctora en Educación, directora general de un colegio privado de Educación Media de Montevideo, investigadora y docente en Metodología de la Investigación Educativa en una universidad nacional con programas de Maestría y de Doctorado en Educación. La "Experta 4" es Doctora en Métodos de Investigación y Evaluación en Educación y profesora-investigadora en el Departamento de Didáctica y de Teoría de la Educación de una universidad europea. El "Experto 5" es Doctor en Filosofía, profesor asociado en la Facultad de Filosofía de una universidad europea y director de una fundación para el desarrollo profesional de los docentes de su país basada en la construcción y transferencia de conocimientos prácticos de los docentes.

Tabla 16

Ajustes sugeridos y consideración del investigador

Ajustes sugeridos	Cantidad de fuentes que lo solicitan	Opinión del investigador
Quitar del título la expresión “de encuesta”.	1	Sí
Reemplazar “cantidad de años” por “años de experiencia”.	1	Sí
Agregar en la información personal si el formador en Didáctica es o fue profesor adscriptor y, en caso afirmativo, la cantidad de años de desempeño en el rol.	1	Sí
Reemplazar “modalidad” por “metodología” o “propuesta”.	2	Sí
Quitar del ítem 2.1. la idea de que es el sistema educativo el que proporciona pocos espacios para el desarrollo de la Práctica Reflexiva.	1	No
Reemplazar “no deja espacios” por “no incluye tiempos” en el ítem 2.1.	1	Sí
Reemplazar “enseñanza” por “docencia” en el ítem 2.3.	1	Sí
Reemplazar el enunciamiento negativo del ítem 2.5.	1	Sí
Reemplazar “es inherente” por “la considero inherente”.	1	Sí
Incluir a “Dewey” en los autores mencionados en la pregunta 3.	1	Sí
Agregar “documentados” a “Relatos de prácticas”.	1	Sí
Revisar la doble solicitud del ítem 5.2.	1	Sí, lo modificamos a “Simulaciones de fragmentos de clases”.
Reemplazar “practicante”	1	Sí

por “practicantes” en el ítem 5.4.		
Agregar “a los estudiantes practicantes” en el ítem 5.6.	1	Sí
Incluir “diarios de formación” como dispositivo posible de la Práctica Reflexiva.	1	Sí
Revisar la redacción del ítem 6.5.	1	Sí, el dispositivo quedó nombrado como “Bitácora de ejercicios reflexivos”.
Reemplazar “la práctica” por “la realidad de la práctica”	1	Sí
Reemplazar “orígenes” por “justificación”.	1	Sí, quizás “orígenes” resulte demasiado profundo respecto de lo que se suele lograr con la metodología.
Separar de los ítems 8.2.1. y 9.2.1. la indagación de “fortalezas y debilidades” de la de “orígenes de la práctica”.	1	No
Reemplazar “cristalizar”.	4	Sí, tomamos la opción “configurar”.
Quitar “criticar” de los ítems 8.5. y 9.5.	1	No
Quitar “oportunamente” de los ítems 8.5. y 9.5.	1	No
Reemplazar “verídicas” por “reales”.	1	No
Diseñar una pregunta donde se aborde la articulación entre el Profesor de Didáctica y el Profesor adscriptor.	2	No
Reemplazar “ayudar” por “acompañar”.	1	Sí
Incluir “Promover el trabajo colaborativo entre los estudiantes para el análisis de prácticas” como una de las posibles acciones de enseñanza de la Práctica Reflexiva.	1	Sí
Incluir “Indagar en los saberes previos de los estudiantes y en su contexto de práctica”	1	Sí

como una de las posibles acciones de enseñanza de la Práctica Reflexiva.		
Incluir “Enseñarles a los estudiantes sobre los aspectos conceptuales de la Práctica Reflexiva” como una de las posibles acciones de enseñanza de la Práctica Reflexiva.	1	Sí

Mantuvimos la correlación del ítem 2.1. porque está presente en autores desarrollados en el marco teórico y al encuestado se le solicita nivel de acuerdo sobre opiniones relativas a la enseñanza de la Práctica Reflexiva.

En los ítems 8.2.1. y 9.2.1. no separamos las ideas “fortalezas y debilidades” de “orígenes de las prácticas” porque al modificar la palabra “orígenes” entendimos que quedaba resuelta la disociación planteada por los expertos.

Consideramos que había que mantener la acción de “criticar” y adverbio de frecuencia “oportunamente” en los ítems 8.5. y 9.5. porque el formador en Práctica Reflexiva debe criticar las clases que ve, pero mencionando los aspectos más negativos de forma lo suficientemente oportuna como para no herir susceptibilidades del estudiante practicante y mantener la relación establecida con él.

No sustituimos “verídicas” por “reales” por las implicancias epistemológicas de este término. No integramos en el cuestionario una pregunta relativa al rol y a la articulación con el Profesor Adscriptor porque nos costó encontrar categorías de respuesta adecuadas a la lógica interna y estructura del cuestionario y no queríamos incorporar más preguntas abiertas, teniendo la posibilidad de integrar el ítem a las pautas de las técnicas cualitativas.

3.7.4. Análisis documental

En esta investigación, aunque el análisis documental no fue empleado en la recolección de datos, aplicamos esta técnica durante el estudio de los programas de las didácticas específicas de la formación del profesorado de Uruguay. Este análisis orientó la selección de los casos a considerar en el estudio cualitativo.

Dentro del contexto de la investigación cualitativa de las ciencias sociales, el análisis documental implica un proceso metódico y planificado que incluye examinar el contenido de una variedad de documentos escritos. Este proceso sirve como fuente confiable de información, brindando una imagen real y útil de los objetivos y puntos de vista de los autores de los documentos. (Bisquerra, 2009).

En este caso, implementamos el procedimiento colocando la información en diferentes categorías. La identificación y el etiquetado de los datos pertinentes dependen en gran medida de esta práctica de categorización. (Hernández et al., 2010). Buscamos en las secciones de fundamentos, contenido y bibliografía de los documentos programáticos antes mencionados escritores y temas relacionados con la Práctica Reflexiva de la Enseñanza. Adoptamos la postura de que los documentos pueden ser “observados” y “entrevistados”, si siguen reglas coherentes y predeterminadas (Valles, 1997).

Consideramos que el análisis documental es una técnica accesible y adecuada gracias a la falta de “reacción” de los documentos y el potencial para extraer reflexiones de su historicismo. Asimismo, el carácter público de estos documentos con los que hemos trabajado también contribuye a su credibilidad e infunde confianza a propósito de su validez (Yuni & Urbano, 2014).

3.8. Plan de análisis de datos

En este apartado presentamos el plan de análisis de nuestra tesis. En el estudio cualitativo, el análisis de datos es un proceso creativo y dinámico que implica la combinación de métodos deductivos e inductivos para el análisis de datos de las entrevistas y las observaciones. Para ello, hemos utilizado códigos para el análisis de los datos recolectados, además de la reducción de datos y su categorización. Por otro lado, en el análisis cuantitativo, hemos utilizado herramientas estadísticas descriptivas e inferenciales. Hemos utilizado pruebas estadísticas para el análisis de varianza en el cruzamiento de variables numéricas y categóricas. Con este plan de análisis, buscamos obtener una comprensión más profunda de los datos recopilados y extraer conclusiones significativas que permitan dialogar con nuestros objetivos de investigación.

3.8.1. Análisis de datos cualitativos

Taylor & Bogdan definen el análisis de datos como un proceso creativo y dinámico donde "se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado mientras se continúan refinando las interpretaciones" (1994, p. 159). Compartiendo esta premisa, entendemos este momento de la investigación como un camino que se inicia de la mano del ingreso al campo. En este sentido, McMillan & Schumacher (2005) presentan el concepto de "análisis durante el proceso", mientras que Huberman & Miles (2000) plantean el concepto de "análisis provisional". Esto es un proceso que se va enriqueciendo, modificando y ajustando durante el lapso que el cronograma de actividades paute. En primer lugar, podríamos hablar de un análisis inicial basado en la triangulación de fuentes para cada técnica, un análisis posterior que, en segundo lugar, incluya la confrontación de técnicas, en tercer lugar un proceso de triangulación teórica y un análisis final donde, por un lado, se promuevan conclusiones del estudio, mientras que, por el otro, se desarrolle una crítica y hermenéutica que dé lugar a relativizar ciertos descubrimientos (Taylor & Bogdan, 1994), de forma tal que el lector reciba las conclusiones y las reflexiones jerarquizadas desde el espíritu de transparencia de la investigación.

En la primera parte del capítulo “Resultados”, presentamos el análisis de datos de las entrevistas, una de las dos técnicas cualitativas del estudio, y los hallazgos obtenidos de las inferencias generadas a partir de la verbalización de percepciones que los participantes han formulado acerca de los aspectos requeridos (véase “análisis de contenido”, Krippendorff, 2004). Los discursos han sido segmentados en unidades que desde capítulo “Metodología” hemos rotulado como subcategorías, códigos y subcódigos, estos últimos emergentes y productos de la inducción. Consideramos que el análisis del contenido recuperado con herramientas cualitativas puede ser operacionalizado de forma deductiva o inductiva, en función, justamente, de la naturaleza de ese contenido y de la capacidad de cotejar del investigador.

El análisis cualitativo de los datos es también un proceso porque implica acciones conectadas de forma inductiva, reducción de datos, categorización y extracción de conclusiones (Bisquerra, 2009). La reducción de datos ha estado relacionada con la categorización porque mientras se categoriza, se selecciona y resume. Para seleccionar y resumir, utilizamos criterios de pertinencia y relevancia, en el sentido que los define Cisterna (2005). Estos criterios revisten cierta lógica del proceder de la investigación cualitativa en la medida en que se hacen coherentes con los propósitos preestablecidos en otros momentos del estudio, pero también se ven condicionados por el estilo cognitivo y metacognitivo del investigador. Entendemos que las conclusiones se obtienen a través de la regularidad empírica (Sautu et al., 2005), en la medida en que revela vínculos entre los datos que se articulan con el objetivo de que el lector comprenda cabalmente lo planteado, tras el ideal de crear una memoria final que se preste para el co-análisis.

A continuación, presentamos una tabla que evidencia nuestra planificación del estudio cualitativo para tener un punto de partida al ingresar los documentos en el programa de análisis de datos “Atlas Ti”. Hemos tomado las categorías y las subcategorías apriorísticas señaladas en el capítulo “Metodología” y les incorporamos posibles códigos para el ordenamiento paulatino de la información reportada por el trabajo de campo. A lo largo del capítulo de “Análisis de Datos” hemos comparado lo que habíamos previsto, lo que modificamos y lo que surgió inesperadamente, tomando el plan como parámetro.

Tabla 17

Códigos para el análisis de los datos cualitativos

Categoría	Subcategoría	Códigos
Representaciones PR	Conceptualización de PR	-General -Académica -Confusa o contradictoria
	Sentido PR en FD	-Profesionalidad -Mejora de la práctica -Desarrollo de competencias -Originalidad de constructos
	Sentido PR en DPD	-Profesionalidad -Mejora de la práctica -Desarrollo de competencias -Originalidad de constructos
Acciones posibles de enseñanza de la PR	Dispositivos	Escritura de la práctica Compartir prácticas Análisis de prácticas en abstracto Ejercicios para la reflexión
	Metodología	Enseñanza de contenidos teóricos PR

		Acompañamiento emocional Acompañamiento en focalización de problemas prácticos Atemperación de jerarquía
Acciones de enseñanza ejecutadas	Actividad observada	-Clase teórica sobre PR -Entrevista de devolución -Entrevista pos-clase -Taller de análisis PR
	Metodología	Enseñanza de contenidos teóricos PR Acompañamiento emocional Acompañamiento en focalización de problemas prácticos Atemperación de jerarquía

3.8.2. Plan de análisis de datos para el estudio cuantitativo

Realizamos un análisis de datos cuantitativos con herramientas de estadística descriptiva e inferencial. Desarrollamos el análisis a través de la Aplicación *IBM SPSS Statistics Editor de datos.*

Obtuvimos el conjunto de los estadísticos descriptivos para cada uno de los ítems del cuestionario relacionados con variables métricas y en escala Likert (1932). Calculamos y utilizamos la media, la mediana, la moda, la desviación estándar y el rango para cada dato. Las variables categóricas y

dicotómicas fueron tratadas a partir de tablas de frecuencia. La tabla 18 presenta el plan de análisis cuantitativo relacionado con el abordaje univariado.

Posteriormente realizamos un análisis de varianzas para correlacionar variables de la muestra de forma tal de enriquecer las informaciones que el estudio arrojaba. Corroboramos el supuesto de normalidad de cada uno de los ítems numéricos a correlacionar con la prueba de normalidad *Kolmogorov-Smirnov*. La prueba de normalidad *Kolmogorov-Smirnov* es una prueba estadística para determinar si un conjunto de datos sigue una distribución específica, que es rotulada como "distribución normal". La "distribución normal" es una "distribución teórica" con parámetros conocidos que se compara con la distribución de los datos emergentes según el ítem. La prueba se basa en un "supuesto nulo" de que los datos provienen de una "distribución normal", y una "hipótesis alternativa" de que los datos no provienen de una "distribución normal". Continuamos el estudio con estadísticos paramétricos en los casos de "distribución normal" y con estudios no paramétricos en los ítems que se confirma la "hipótesis alternativa".

Para los ítems que pudimos asumir normalidad, y que correlacionamos con variables categóricas, aplicamos la prueba *ANOVA* de análisis de varianza, mientras que en los ítems a correlacionar con variables categóricas que no pudimos asumir normalidad utilizamos la equivalencia no paramétrica, es decir la prueba de *Kruskal-Wallis*. Cuando la correlación involucraba variables numéricas con variables dicotómicas, utilizamos el *T-Student* en las "distribuciones normales" y el *Mann-Whitney* en las "distribuciones alternativas". Utilizamos estas pruebas para analizar la variabilidad entre diferentes grupos en un conjunto de datos, buscan diferencias estadísticamente significativas entre promedios de al menos dos grupos de datos. Por ejemplo, este procedimiento nos permite analizar si existe una correlación entre el nivel de estudios académicos del formador (variable categórica) y la relevancia que le encuentra a la reflexión sobre la práctica de enseñanza como metodología para formar profesores (variable numérica) o si los formadores que conocen y utilizan en sus cursos a Barbier (1998, 2000, 2004a, 2004b) (variable dicotómica) declaran reflexionar frecuentemente sobre su propia práctica (variable numérica).

Tabla 18

Plan de Análisis Cuantitativo: estadística descriptiva y análisis univariado

Tipo de variable	Variables	Tipo de Análisis
Independientes – métricas	Edad; Antigüedad CFE; Antigüedad Sección Didáctica; Antigüedad Profesor Adscriptor; Horas de Trabajo	Estadística Descriptiva
Independientes – dicotómicas	Carácter del cargo; Adscriptor; Otras secciones en CFE; Formación en PR	Tabla de Frecuencia
Independientes – categóricas	Especialidad; Grado Académico; Instituciones	Tabla de Frecuencia
Dependientes – dicotómicas	Se preguntan por diez autores	Tabla de Frecuencia
Dependiente – categóricas	Concepto PR; Frecuencia PR	Tabla de Frecuencia
Dependientes - Likert	Cuarenta y tres variables sobre el sentido de la Práctica Reflexiva, dispositivos de Práctica Reflexiva, acciones de Práctica Reflexiva, acompañamiento del practicante	Estadística descriptiva
Dependientes –Preguntas abiertas	Motivos Frecuencia de PR; Otros autores: Otros dispositivos	Análisis cualitativo: codificación Inductiva

Tabla 19

Plan de análisis bivariado entre variables independientes y dependientes

Independiente	Dependientes
Especialidad en áreas	Con cada uno de los autores
Especialidad en áreas	Concepto PR
Especialidad en áreas	Frecuencia PR
Especialidad en áreas	Cada una en Likert
Grado Académico	Con cada uno de los autores
Grado Académico	Concepto PR

Grado Académico	Frecuencia PR
Grado Académico	Cada una en Likert
Formación PR	Con cada uno de los autores
Formación PR	Concepto PR
Formación PR	Frecuencia PR
Formación PR	Cada una en Likert
Carácter Cargo	Con cada uno de los autores
Carácter Cargo	Concepto PR
Carácter Cargo	Frecuencia PR
Carácter Cargo	Cada una en Likert
Otras secciones CFE	Con cada uno de los autores
Otras secciones CFE	Concepto PR
Otras secciones CFE	Frecuencia PR
Otras secciones CFE	Cada una en Likert

También comparamos “Cada uno de los autores”, “Concepto PR”, “Frecuencia PR”, “Variables Likert” con variables dependientes “Concepto PR”, “Frecuencia PR”.

3.9. Ética en la investigación y sus implicaciones

“No existe ningún conocimiento que sea axiológicamente neutral” (López, 2019, p. 228). Esta cita plantea una realidad debatida en el campo de la investigación durante décadas: la subjetividad en el proceso de investigación. La interpretación es un proceso subjetivo que, si bien tiene algunos acuerdos intersubjetivos, siempre está influido por los valores, las identidades, las influencias culturales, las características contextuales y la ideología del investigador y de los participantes (Buendía & Berrocal, 2001; Sañudo, 2006).

La ciencia no es neutra y debe reconocer a todos los sujetos que intervienen en la investigación, incluyéndolos en su análisis y reflexión. Es un error de la modernidad haber separado el “juicio de hecho” del “juicio de valor”, lo que fue acompañado de una visión errónea de la objetividad. Un

"juicio de hecho" implica un compromiso personal y tiene una autoría; no existe un método que pueda separar por completo al sujeto del objeto (Sañudo 2006 & López, 2019). Los marcos teóricos y la ideología del investigador marcan decisiones metodológicas y éticas. El investigador demuestra buena parte de su ideología y valores ya que define y delimita su tema de investigación, y esta fase condiciona el resto del proceso porque la metodología estará orientada a completar esa fase (Buendía & Berrocal, 2001).

Aunque seamos "no intervencionistas" convencidos, intervenimos en el participante de la investigación y sus visiones, por ejemplo, cuando le planteamos aspectos que no había considerado previamente (Stake, 1999). El dilema ético de la subjetividad en la investigación es un tema complejo (Sañudo, 2006). Para nosotros es fundamental referirlo, reconocerlo y trabajarlo como primer punto de este apartado para llegar a un conocimiento más preciso, sabiendo que la investigación educativa indaga la complejidad humana desde la complejidad humana.

De hecho, queremos compartir algunas implicaciones éticas, para que los lectores entiendan desde qué perspectiva desarrollamos esta investigación y desde dónde escribimos este informe. Abandonaremos la "voz de nosotros" por unos párrafos porque nos parece oportuno expresarnos en primera persona del singular.

Mi formación inicial como profesor de Historia (entre 2004 y 2009) se basó en gran medida en estrategias relacionadas con la Práctica Reflexiva de la Enseñanza y el análisis de mi propia práctica docente. Desde 2014, mi línea de investigación se ha orientado hacia la Docencia Reflexiva y desde 2019, trabajo en el instituto que enmarca mi investigación actual. Este centro es la institución formadora de docentes más grande de Uruguay y un referente imprescindible para un estudio de este estilo. Dado el tamaño de la institución, no conocía a la gran mayoría de los participantes del estudio y traté de asegurarme de que los que sí conocía no hayan trabajado en una misma cátedra conmigo. Utilicé un seguimiento metodológico constante sobre estos temas para asegurar el rigor de la investigación.

Elegí este objeto de estudio por la relevancia señalada en las secciones introductorias de este informe, pero también porque creo en la Práctica Reflexiva de la Enseñanza como estrategia para

mejorar la formación, la inserción, el desarrollo y la carrera docente. Me posiciono desde la Educación Crítica y muchas veces trato de analizar las estructuras sociales y políticas que inciden en el proceso educativo. Mi objetivo es ayudar a mejorar la formación docente en mi país y región a partir de acciones como esta investigación o desde mi rol como formador.

Siento que mi conocimiento y experiencia en la formación a partir de la Práctica Reflexiva de la Enseñanza me permiten abordar este objeto de estudio con criticidad y rigor. A pesar de los sesgos que describo, creo que el estudio puede contribuir a analizar la Práctica Reflexiva de la Enseñanza en la formación docente del Uruguay.

La ética de la investigación es un tema complejo pero esencial para el desarrollo de cualquier proyecto académico. "Ser ético es parte de un proceso de planeación, tratamiento y evaluación inteligente y sensible, en el cual el investigador busca maximizar los buenos productos y minimizar el riesgo y el daño…" (Sieber, 2001, p. 25).

Sin embargo, determinar un perfil ético de la investigación no es tarea fácil. Ningún documento puede prever todos los problemas éticos que pueden surgir durante un proceso de investigación, pero es pertinente pensar en procedimientos éticamente correctos, al menos para cuestionarlos y analizarlos con la comunidad científica (Sañudo, 2006). En este sentido es importante considerar que hay cosas éticamente deseables y otras éticamente rechazables. También existe un espacio intermedio donde la subjetividad del investigador y el contexto pueden hacer que un aspecto sea éticamente cuestionable o no (González, 2002; Sañudo, 2006; Taylor & Bogdan, 1994). La ética como disciplina plantea más interrogantes que respuestas, no puede entenderse como un conjunto de recetas (González, 2002; McMillan & Schumacher, 2005; Taylor & Bogdan, 1994).

La ética profesional está íntimamente relacionada con la moralidad personal (Buendía & Berrocal, 2001; McMillan & Schumacher, 2005; Taylor & Bogdan, 1994), por lo que la dimensión ética de la investigación se revela en la interacción con los participantes y en la gestión de lo inesperado y lo emergente (McMillan & Schumacher, 2005).

Es importante tener en cuenta que el sistema y el marco institucional instruyen una ética, pero también pueden empujar a los investigadores a conductas poco éticas basadas en exigencias de productividad más cuantitativas y burocráticas que cualitativas (López, 2019). Aseguramos que este no es el caso de nuestro proyecto. Trabajamos en total libertad y autonomía y no hemos tenido ningún tipo de presión externa en cuanto a la gestión de nuestros tiempos, recursos e ideas.

Siguiendo los planteos de Taylor y Bogdan (1994), Stake (1999), Buendía & Berrocal (2001), González (2002), Camps (2003), McMillan & Schumacher (2005), Sañudo (2006), Hernández et al. (2010) y López (2019) podríamos proponer un posible código deontológico para la investigación educativa con los siguientes puntos, a propósito, el investigador debería:

(i) Velar porque la investigación sea pertinente y no desperdiciar recursos en investigaciones que no contribuyan en modo alguno al conocimiento o a la mejora de la educación.

(ii) Utilizar el máximo rigor metodológico, pensando y analizando cada decisión y acción en el campo.

(iii) Plantearse desafíos para los que es competente y no exceder los límites de su formación.

(iv) Mostrar el máximo respeto por el fenómeno educativo y por los actores que desarrollan el sistema educativo, así como en el trato e interacción con los participantes de la investigación.

(v) Garantizar que la investigación tenga más beneficios que perjuicios para los participantes.

(vi) Respetar la confidencialidad, privacidad y anonimato de los participantes, dar al participante la tranquilidad de que sólo compartirá lo que quiera compartir.

(vii) Comunicar todos los detalles de la investigación a los participantes y a las autoridades que le permitan acceder al escenario de la investigación y no ejercer ningún tipo de coacción o apariencia de coacción para que las personas participen o sigan participando en la investigación.

(viii) Asegurarse de que los financiadores de la investigación no influyan en el proceso de toma de decisiones y de no tener conflictos de intereses con respecto al tema de estudio.

(ix) Presentar los resultados de la investigación a los participantes y grupos involucrados.

(x) Tener permiso explícito de las autoridades para ingresar a las instituciones a investigar.

(xi) Participar en todos los pasos de la investigación y tomar decisiones según su propio criterio, pensar en las consecuencias de sus acciones durante la investigación y de la investigación misma.

(xii) Tener mucho cuidado al emitir juicios al interactuar con los participantes, en general, no juzgar a los participantes.

(xiii) Generar un diálogo auténtico con los participantes, sin ostentación de poder ni jerarquías y controlar el bienestar del participante durante la investigación.

(xiv) Actuar con honestidad y veracidad, no distorsionar o exagerar los datos.

(xv) Evitar que sus ambiciones y deseos con respecto al resultado y el impacto de la investigación alteren las conclusiones.

Reflexionando sobre nuestro proceso de investigación, podemos asegurar que cumplimos los ítems (i), (ii), (iv), (v), (vi), (vii), (ix), (x), (xi), (xiii) y (xiv). El ítem (viii) no corresponde a este tipo de investigaciones. Con respecto a los ítems (iii), (xii) y (xv) nos gustaría hacer algunas precisiones.

Al enmarcarse una tesis doctoral en un trayecto formativo, aprendimos algunas de las habilidades necesarias para realizar este trabajo durante el proceso. Prestamos más atención y detalle a nuestro proceso de aprendizaje con la metodología cuantitativa porque estaba más distante de nuestra experiencia académica anterior.

Tuvimos mucho cuidado de no hacer juicios de valor al interactuar con los participantes. Es muy probable que hayamos cumplido con éxito esta premisa. Sin embargo, fue muy difícil para nosotros evitar juzgar ciertos aspectos en privado. Especialmente en lo que respecta a los informantes que, de alguna manera, se destacaron con sus planteamientos, que se mostraron conocedores de la metodología de Práctica Reflexiva y con muchos saberes para compartir. Nuestras percepciones han generado algunas jerarquías, pero hemos tenido especial cuidado de no influir con estas en el proceso de análisis de datos.

Buscamos que nuestras ambiciones y deseos no alteren ningún tipo de resultado. Creemos que lo hemos conseguido porque en algunas ocasiones nos hemos encontrado anticipando las conclusiones y hemos podido identificar el error. El paso del tiempo y el proceso paulatino y cuidadoso han ayudado. Sin embargo, es un aspecto ético difícil porque hay un cierto apego emocional al objeto, a lo que significa académicamente y al afecto que genera el tiempo dedicado a escribir una tesis doctoral. Intentamos ser conscientes de este aspecto y presentar las conclusiones y resultados del estudio con un peso acorde con su impacto.

Capítulo 4. Resultados

En esta sección presentaremos los hallazgos obtenidos a partir de los estudios cualitativo y cuantitativo realizados para investigar la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesorado. Presentaremos los casos del estudio cualitativo que resultaron más productivos y aquellos que interpretamos que conocen más la metodología Práctica Reflexiva. Describiremos los códigos de análisis cualitativo que ratificamos, los que recodificamos y los emergentes. Mencionaremos los hallazgos tanto del estudio cualitativo como del cuantitativo, a medida que avanzamos en el capítulo. Incluiremos tablas con citas de los participantes del estudio que fundamentan la pertinencia de los códigos y subcódigos que componen al análisis cualitativo. Asimismo, incluiremos tablas y cálculos estadísticos que fundamentan las conclusiones obtenidas con el estudio cuantitativo.

En esta sección, también, analizaremos los pasos y sugerencias para la implementación de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesorado y las dificultades que presenta su incorporación debido a factores mencionados en el estudio cualitativo. Describiremos las estrategias utilizadas para promover la reflexión de los participantes de ambos estudios.

Presentaremos una yuxtaposición de los resultados obtenidos con cada técnica y cada enfoque, y analizaremos cómo estos resultados armonizan con el Marco Teórico de la investigación, detallado en los capítulos 1 y 2 de esta tesis. Incluiremos una síntesis de los resultados del estudio cualitativo y las primeras conclusiones a propósito de “buenas prácticas” de enseñanza de la Docencia Reflexiva.

Presentaremos la definición, el sentido, la implementación y los obstáculos en la implementación de la Práctica Reflexiva de la Enseñanza en la Formación Inicial del Profesorado según los participantes del estudio cualitativo, y caracterizaremos la definición que los participantes del estudio cuantitativo tienen sobre la Práctica Reflexiva, el sentido que le encuentran a su enseñanza en la Formación Inicial del Profesorado, los autores, los dispositivos y las acciones que proponen para enseñarla.

4.1. Resultados del estudio cualitativo

En este apartado presentamos los resultados del estudio cualitativo, centrándonos en el análisis de las entrevistas y en la "Pauta de Observación no participante". Además, sumamos los aportes de la triangulación metodológica y la triangulación teórica.

4.1.1. Resultados de las entrevistas

En esta sección presentamos los resultados del análisis de las entrevistas realizadas a los participantes del estudio cualitativo, centrándonos en las representaciones acerca de la Práctica Reflexiva en la formación y desarrollo profesional docente. Exploramos las definiciones de Práctica Reflexiva y el sentido que los participantes le atribuyen en la formación docente y en el desarrollo profesional del docente. Examinamos cómo se enseña a reflexionar a los futuros docentes, las estrategias utilizadas y las dificultades que se encuentran en este proceso. Nos centramos en la pregunta como estrategia disparadora de la reflexión y en la articulación entre los profesores de las didácticas y los adscriptores.

4.1.1.1. Representaciones acerca de la Práctica Reflexiva de la Enseñanza

Subdividimos la categoría de análisis "Representaciones acerca de la Práctica Reflexiva de la Enseñanza" en función del concepto que los formadores tienen acerca de la Práctica Reflexiva, del sentido que le encuentran a la misma, tanto en la Formación Inicial Docente como en el desarrollo profesional, y de los autores y conceptos que destacan dentro de la tradición.

Previmos una codificación en función de los patrones "definición con elementos académicos identificables", "definición general" y "definición confusa o contradictoria" para la subcategoría apriorística "Concepto de Práctica Reflexiva de la Enseñanza". Estos códigos del Plan de Análisis de Datos se mantuvieron en la fase de análisis.

Mantuvimos el código previsto en el Plan de Análisis de Datos "Mejora de la Práctica" en la subcategoría apriorística "Sentido de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del

Profesorado". Agregamos, por inducción, un código vinculado con la falta de consolidación e institucionalización que tiene la Práctica Reflexiva en la formación del profesorado, y otro, vinculado con el impacto sistémico futuro que los formadores le reconocen a la enseñanza de la Práctica Reflexiva. La necesidad de generar estos códigos nos indica que los formadores de la muestra valoran la metodología y la destacan, pero sienten que esa valoración no es acompañada por los procesos institucionales necesarios para que la tradición se consolide como línea de trabajo.

Mantuvimos los códigos previstos en el "Plan de Análisis de Datos" vinculados con la Práctica Reflexiva como estrategia para la mejora de las prácticas de enseñanza y como agente generador de profesionalidad en la subcategoría "Sentido de la Práctica Reflexiva en el desarrollo profesional de los docentes". Agregamos un código vinculado con la percepción que los formadores tienen respecto a la falta de interés, a la falta de cultura o al desconocimiento por parte de los cuerpos docentes, tanto a nivel secundario como terciario, de la Práctica Reflexiva de la enseñanza y sus potencialidades, y otro, relativo a la escasa presencia de esta metodología en nuestras instituciones de enseñanza. Volvemos a concluir, como lo hicimos en el último enunciado del párrafo anterior, que los formadores valoran la corriente, pero no perciben esta valoración a un nivel más general.

Priorizamos, como criterio de valoración y de análisis de la subcategoría "Autores y conceptos" de la Práctica Reflexiva, la recurrencia de las menciones a estos autores, habiendo considerado como "mención" a aquellos que el entrevistado nombraba y de los cuales recuperaba al menos un concepto relacionado con su producción académica. La mención de autores fue amplia y diversa, tanto que la única recurrencia significativa que podemos identificar es la de Schön (1987), mencionado por las DF6, DF9, DF11, DF13 y DF14. Esta frecuencia no nos sorprende por su amplia divulgación en los campos de estudios relacionados con la Didáctica a causa de sus análisis acerca de cómo piensan y reflexionan los profesionales cuando actúan. Los conceptos que los profesores de Didáctica le destacan son los de "profesional reflexivo" y "reflexión para, en y sobre la acción".

Abandonamos el criterio proyectado en el “Plan de Análisis de Datos” de dividir los autores según su lengua en el análisis de la subcategoría “Autores y Conceptos”. Creamos, nuevamente por inducción, los códigos “Autores tradicionales” y “Autores alternativos”.

La mayoría de los autores con los que los formadores plantean implementar la Práctica Reflexiva de la enseñanza podrían identificarse como “alternativos”, es decir, autores que los profesores formadores toman de otras corrientes de las didácticas, de otras ciencias de la educación y, sobre todo, del conocimiento de su propia disciplina, para operacionalizar sus conceptos en diálogo con la realidad de la práctica y su necesidad de análisis.

Los autores “tradicionales” referidos por los formadores son Barbier (1998; 2000; 2004a), Ferry (1997), Smyth (1991), Souto (2017), Zavala (2012; 2015; 2017), Anijovich (2018), Schön (1987; 1992), Edelstein & Coria (1995), Cifali (2005; 2012), Carr & Kemmis (1988), Alliud (2015).

Cerramos este acápite de presentación de los resultados en la categoría “Representaciones sobre la Práctica Reflexiva” con una tabla en la que constan los códigos para el análisis cualitativo que han emergido. Ordenamos estos emergentes según la subcategoría de análisis en que se encuentran y resaltamos hallazgos al respecto.

Tabla 20

Códigos emergentes en la categoría de análisis Representaciones PR

Código emergente	Subcategoría	Hallazgo
Falta institucionalizar la Práctica Reflexiva	Sentido de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesorado	Los formadores creen que la política y las instituciones educativas aprecian menos la Práctica Reflexiva que ellos
Falta de interés o desconocimiento de los	Sentido de la Práctica Reflexiva en el	Los formadores sienten que sus colegas de instituciones secundarias y terciarias tienen poco interés o

cuerpos docentes sobre la Práctica Reflexiva	desarrollo profesional docente	desconocen la metodología de la Práctica Reflexiva
Escasa presencia de la Práctica Reflexiva en las culturas y las tareas de las instituciones educativas	Sentido de la Práctica Reflexiva en el desarrollo profesional docente	Los formadores creen que la política y las instituciones educativas aprecian menos la Práctica Reflexiva que ellos
Autores tradicionales/alternativos	Autores relacionados con la Práctica Reflexiva	Los formadores reconocen una amplia y diversa gama de autores asociados con la Práctica Reflexiva

¿Cómo definen la Práctica Reflexiva de la Enseñanza?

Recuperamos, al procesar las entrevistas con el programa "Atlas Ti", treinta y nueve citas acerca de la conceptualización de la Práctica Reflexiva, de las cuales diecisiete refieren a cómo la Academia define este tema, dieciocho revelan nociones generales, y cuatro nos resultan confusas o contradictorias. Recuperamos, dentro del código "Definiciones académicas", ideas que nos permiten inferir que la Práctica Reflexiva implica, para los participantes de la muestra, que el docente pueda explicar su práctica de enseñanza, repensándola y revisándola a la luz del propio análisis y de aportes externos que vienen dados por la teoría académica, el formador y los pares. Con la "Figura 4" y desde la tabla 21 hasta la tabla 25 inclusive, ejemplificamos estas conceptualizaciones.

Figura 4 Red conceptual del Código Definiciones Académicas en Atlas Ti

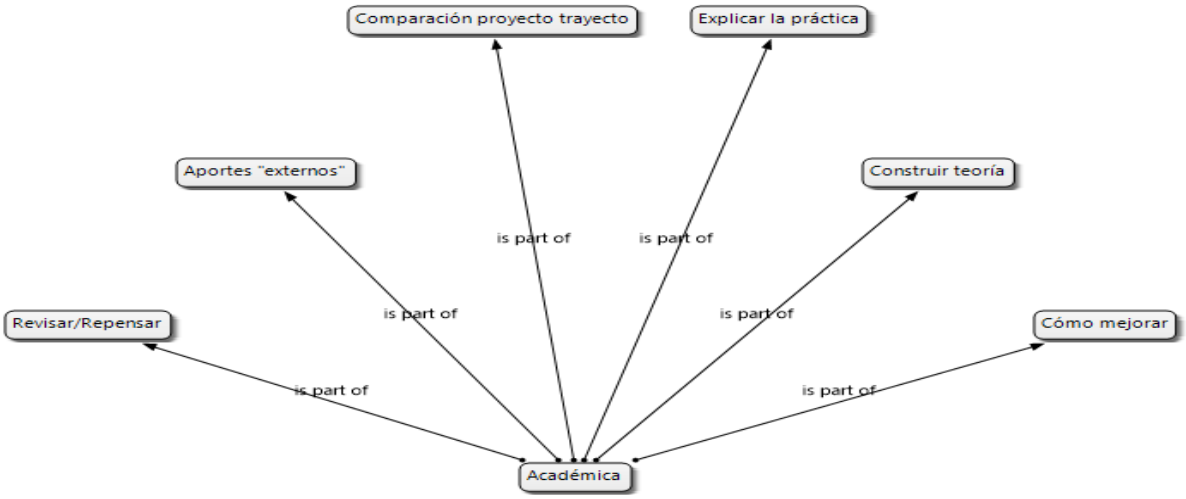


Tabla 21

Ejemplos de citas del código Definiciones Académicas

Citas	Código
"La Práctica Reflexiva es una acción en la que el docente debe revisar lo que ha hecho, o lo que se propone hacer, o lo que está haciendo, en relación con las intenciones que busca desarrollar para encontrarle sentido a su práctica, para sí mismo y para con quienes interactúa. Es lo más alejado posible a la acción mecánica de hacer porque hay que hacer". (EDF4: 1)	DF4
"Es pensar con mayor detenimiento las reflexiones que tenemos luego de salir de la clase, y de allí investigar cómo se puede mejorar esa práctica". (EDF9: 1)	DF9
"Entiendo que es un espacio de deconstrucción de lo que se enseña. Me refiero a un ejercicio de revisión de lo que se proyecta y de lo que se enseña. Desarmar la acción, volver sobre sus pasos y rearmar la acción pensando acerca de lo que querés y para qué lo querés enseñar. Es decir, reconstruir el sentido de lo que estás haciendo cuando enseñás y poder ponerlo en palabras". (EDF10: 2)	DF10
"Es poner en tela de juicio y discutir lo que se enseña y por qué y para qué se enseña, pudiendo los estudiantes reconocer qué Sociología enseñan, y dentro de esa Sociología que enseñan con qué epistemología se vincula esa visión sociológica que están enseñando".	DF14

Más adelante agrega: “es una reflexión con un marco teórico atrás, no es sentido común”. (EDF14: 2)	
“Es tomar la práctica como objeto de reflexión para, justamente, pensar cuál es tu forma de enseñar y posibles transformaciones a realizar”. (EDF15: 1)	DF15

Tabla 22

Ejemplos de citas del subcódigo Revisar/Repensar la enseñanza en la metodología Práctica Reflexiva

Citas	Código
“es fundamental la identificación de problemas en la práctica que son los que después te obligan a repensar y realizar teoría”. (EDF8: 1)	DF8
“Entiendo que es un espacio de deconstrucción de lo que se enseña. Me refiero a un ejercicio de revisión de lo que se proyecta y de lo que se enseña. Desarmar la acción, volver sobre sus pasos y rearmar la acción” (EDF10: 2)	DF10
“El término reflexivo lo entiendo como volver sobre la acción, es un paso más que el análisis de la acción”. (EDF11: 1)	DF11

Tabla 23

Ejemplos de citas del subcódigo Explicar la Práctica como propósito fundamental de la Práctica Reflexiva

Citas	Código
“hay que tratar de distinguir entre lo que es hacer una práctica, poder explicar una práctica y después poder, de alguna manera, en un nivel praxiológico, explicar por qué hacemos lo que hacemos”. (EDF3: 2)	DF3
“La reflexión es empezar a ver que esto que hago es lo que dice fulano, que en otra parte estuve haciendo lo que dice zutano, en otro hay una postura sobre lo que es el aprendizaje o sobre lo que es la enseñanza, sobre lo que es la historia, sobre lo que representa para mí el otro”. (EDF1: 1)	DF11

“Es poner en tela de juicio y discutir lo que se enseña y por qué y para qué se enseña, pudiendo los estudiantes reconocer qué Sociología enseñan, y dentro de esa Sociología que enseñan con qué epistemología se vincula esa visión sociológica que están enseñando”. (EDF14: 2)	DF14

Tabla 24 *Ejemplos de citas del subcódigo Aporte Externo al sujeto en la reflexión sobre la propia acción de enseñanza*

Cita	Código
“.se trata de un intercambio con otros, recibiendo sugerencias y opiniones de otros que le permiten a uno confirmar o rectificar lo que uno pensaba en un principio”. (EDF4: 3)	DF4
“La práctica reflexiva implica equilibrar nuestras miradas, necesariamente subjetivas, con una cuota de cierta objetividad, o por lo menos una distancia, con una mirada que puede pasar por el tamiz de una lectura teórica o por la conversación con un colega”. (EDF6: 1)	DF6
“es una reflexión con un marco teórico atrás, no es sentido común” (EDF14: 3)	DF14

Hemos considerado como “generales” algunas citas porque no le otorgan a la Práctica Reflexiva características que la diferencien de otras corrientes contemporáneas de las didácticas o porque abordan aspectos excesivamente parciales de esta metodología. A continuación, planteamos algunos ejemplos al respecto.

Tabla 25 *Ejemplo de citas del código Definiciones Generales*

Cita	Código
“Es pensar sobre las prácticas e ir diseñando formas de aprender con el otro colaborativamente, es un modo de enseñar y evaluar”. Más adelante agrega: “es planificar reflexionando lo que voy a enseñar y cómo voy a hacerlo, considerando mis herramientas y a quién enseñaré”. (EDF1: 1)	DF1
“Pensar y hacer consciente todas esas cuestiones que, de alguna manera, influyen o determinan la práctica de enseñanza, incluso mitos o tradiciones”. (EDF2: 2)	DF2
“Es reflexionar sobre la práctica y luego, de alguna manera, teorizar esa práctica, llegar a conceptos sobre lo que observás y pensás de esa práctica”.	DF5

Más adelante agrega: "…implica sistematizar tanto los errores como las cosas que nos salen bien, en el sentido de registrarlo, escribirlo…" (EDF5: 2)	
"Es una conversación con uno mismo, con autores y con colegas". (EDF11: 1)	DF11

Después nos encontramos con definiciones que las hemos observado como "confusas o contradictorias" respecto al objeto de estudio y su literatura habitual. La DF1 nos planteó "es también el trabajo con otro docente, el trabajo interdisciplinario, el trabajo en proyectos, todo eso tiene que ver con prácticas reflexivas. Cambiar, salir de la rutina, transformar" (EDF1: 2). La DF13 nos planteó "es desarrollar un proceso en el que el docente o el practicante pueda pensar qué me aportó la mirada del otro" (EDF13: 2). Ambas ideas nos parecen demasiado generales. La DF2 planteó "yo defino la práctica reflexiva como una práctica que tiene que ver con pensar la práctica de cada uno pero también la práctica del otro" (EDF2: 2). Esa idea no se terminó de resolver en las líneas siguientes y nos permite dudar acerca de si la formadora entiende que el análisis de otras prácticas son parte de la Práctica Reflexiva o ese pensar la práctica del otro es para generarle un insumo a ese otro para que piense su propia práctica. La DF5 indicó "creo que no se necesita mucho tiempo para reflexionar sobre las prácticas y con voluntad se podría implementar en el sistema educativo, con algunos minutos en la coordinación o con un cuaderno en Sala de Profesores" (EDF5: 8). Esta idea entra en contradicción con la mayoría de las percepciones de los otros formadores acerca de cómo debe ser la metodología para implementar procesos de análisis relacionados con la Práctica Reflexiva.

Finalmente, queremos agregar que todas las citas que recuperamos del DF4 y de la DF9 tuvieron codificación de "definición académica". Por otra parte, no tuvieron citas codificadas como académicas los casos DF1, DF2, DF5, DF7, DF12 y DF13.

¿Qué sentido le encuentran a la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesorado?

Los formadores destacan el impacto positivo que puede tener en el sistema educativo que los estudiantes practicantes se formen integralmente en la reflexión sobre sus propias prácticas porque

creen en la Práctica Reflexiva de la Docencia como una forma efectiva para mejorar la práctica y como una herramienta para fortalecer la docencia como profesión. Sin embargo, reconocen que la Práctica Reflexiva es una tradición que está lejos de imponerse en el sistema de formación docente actual y que aparece como una metodología poco consolidada, poco institucionalizada, desarrollada solo por determinados docentes de didáctica de determinadas especialidades.

La DF2 comentó que la Práctica Reflexiva "en los programas aparece, pero no del todo explicitada" y que percibe que en su Departamento Académico (Sociología) "aún se entienden distintas cosas por Práctica Reflexiva" (EDF2: 11). La DF7 señaló "veo que las didácticas todavía no están totalmente avocadas a esto, más allá de que se incluyen estas tradiciones en los programas" (EDF7: 3). La DF8 indicó que la incorporación de la Práctica Reflexiva en la enseñanza en Formación en Educación "depende de las especialidades e incluso, aún dentro de las especialidades, depende del enfoque que le da cada docente a su curso". No obstante, piensa que la sección de Didáctica de la Filosofía "intenta hacer un trabajo en ese sentido, pero suele ser a contracorriente de los modelos docentes de las otras asignaturas del Instituto" (EDF8: 3). Con un planteo de similares características, la DF12 expresó que la reflexión sobre la práctica debería ser parte de toda la formación y no solamente de la Didáctica. Sentenció: "los que reflexionan no deben ser solo los practicantes, los profesores de didáctica, los adscriptores, también deberían entregarse a esto los profesores de las específicas, para mostrarles a los estudiantes cómo lo hacen y que estamos en un proceso de formación constante…" (EDF12: 3). También realizamos una codificación que integra citas de formadores que perciben que la metodología está instalada en la sección del Departamento en que trabajan, pero este constructo no es contradictorio con lo que venimos argumentando, en la medida en que dejaron claro que es un proceso particular, en un contexto específico y aislado.

Integramos, en la tabla siguiente, algunas citas que fundamentan la existencia de este código asociado a lo que desarrollamos antes. Señalamos, a continuación, algunos ejemplos sobre la percepción del impacto que puede tener en el futuro de la docencia un sistema que integre y consolide a la Práctica Reflexiva en las carreras de profesorado. Cerramos el apartado con

ejemplos de las creencias de los formadores acerca de la reflexión sobre la práctica como una herramienta para mejorar el quehacer docente.

Tabla 26 *Ejemplo de citas relativas a la incorporación de la Práctica Reflexiva en algunas especialidades del Profesorado*

Cita	Código
"En nuestra especialidad se está instalando con muchísima fuerza desde hace años. Hay un acompañamiento y una decisión política de la sala docente para que esto se instale desde hace años". (EDF10: 3)	DF10
"Es un espacio que en el profesorado nuevo de Sociología se plantea como una cuestión importante, eso lo podés comprobar si vas a los programas de didáctica en la parte de la fundamentación. La idea es que la reflexión sobre la práctica inicie con la primera didáctica y termine con la última". (EDF14: 4)	DF14
"Somos varios docentes de didáctica que estamos en esta línea. En una formación no prescriptiva, no exterior al sujeto. En el caso de Filosofía no nos suena tan extraño, sobre todo en la sección didáctica, en otras secciones del departamento sí puede resultar. Pero nosotros estamos bastante sintonizados, hemos tenido docentes que han marcado bastante este camino". (EDF15: 3)	DF15

Tabla 27 *Ejemplos de citas sobre el impacto que podría tener en el sistema educativo la consolidación de la Práctica Reflexiva en la formación docente*

Cita	Código
"Formar en la Práctica Reflexiva es una forma de que esto surja en un futuro en el sistema educativo a partir de la iniciativa de los propios docentes. Si uno ya la empieza a practicar y comprender la importancia que esto tiene desde la formación inicial, yo creo que perfectamente puede comprenderse que es necesario para todo el trayecto de trabajo del enseñante y no solamente en su etapa inicial". (EDF4: 2)	DF4
"Creo que es fundamental incorporarlo porque si uno pretende que la reflexión sobre la práctica sea un componente de la identidad profesional y un instrumento para la mejora, por así decirlo, es necesario generar condiciones, herramientas, estrategias y hábitos que permitan eso". (EDF8: 3)	DF8

“Deberíamos pensar que tenemos que tender hacia ello y hacer los mayores esfuerzos para que se logre instalar, sabiendo que existen límites y que es una tarea compleja incluso para quienes hace años la estamos haciendo. Pero no deberíamos bajar los brazos, seguir argumentando y seguir sosteniéndola”. (EDF12: 10)	DF10

Tabla 28 *Ejemplos de citas que destacan la importancia de la Práctica Reflexiva para mejorar las acciones de enseñanza I*

Cita	Código
“Creo que es fundamental incorporarlo porque si uno pretende que la reflexión sobre la práctica sea un componente de la identidad profesional y un instrumento para la mejora, por así decirlo, es necesario generar condiciones, herramientas, estrategias y hábitos que permitan eso”. (EDF8: 3)	DF8
“Si vos le das la base de lo importante que es reflexionar sobre su práctica para mejorar como enseñante, y que, a la vez, pueda darse cuenta de la mejora del aprendizaje de sus estudiantes, también por la Práctica Reflexiva que como docente tiene, entonces ahí se cierra el círculo”. (EDF9: 2)	DF9
“Es muy importante que el curso de didáctica se vuelva una mediación de la acción del profesor de didáctica y del profesor adscriptor para poder acceder a esa revisión de las teorías que son casi implícitas y que a veces te nublan y te opacan la percepción de lo que estás haciendo. Quien escribe sobre su práctica, quien la analiza, está en la mejor condición posible para mejorar su práctica”. (EDF10: 3)	DF10

Esta última cita de la tabla es representativa de lo que los formadores plantearon y es, al mismo tiempo, cercana a lo que la literatura suele expresar entre el vínculo de la Práctica Reflexiva con la mejora de la enseñanza. En su primer enunciado indica un camino para que el sujeto, con su propio análisis, pueda mejorar sus acciones de enseñanza: identificar, pensar y evaluar teorías implícitas. En el segundo enunciado habla de una posibilidad de mejora de la práctica, de la construcción de una circunstancia para mejorar la práctica. La mejora en sí, desde nuestro punto de vista, no deja de ser una construcción que depende de subjetividades y de intersubjetividades, y afirmarla implica repensar conceptos como el de “buena práctica de enseñanza” y los criterios que lo componen.

¿Qué sentido le encuentran a la implementación de la Práctica Reflexiva en el quehacer y el desarrollo profesional de los docentes egresados?

Frente a esta pregunta, los formadores identificaron, nuevamente, a la Práctica Reflexiva de la Docencia como una metodología con posibilidades para mejorar las acciones de enseñanza y para la consolidación de una identidad y de un perfil profesional de la carrera. Insistieron en que es una tradición poco presente en los espacios que tienen para el desarrollo profesional y agregaron que perciben falta de interés, falta de cultura y desconocimiento por parte de los docentes, de los formadores de formadores y de los directores, respecto a la Práctica Reflexiva, sus estrategias y sus dispositivos. Nuevamente en esta subcategoría y en esta respuesta aparece una combinación de valoración y frustración en torno a los aconteceres del presente objeto de estudio.

Identificamos que los formadores perciben que buena parte de la literatura académica educativa resulta insuficiente para mejorar sus prácticas y para resolver los problemas que esta conlleva, mientras que la Práctica Reflexiva promueve la construcción de una subjetividad, de una identidad y una ética profesional y de un espíritu innovador necesario en contextos educacionales cambiantes. En las siguientes tablas aportamos ejemplos que esperamos sirvan al lector para profundizar lo desarrollado en este párrafo.

Tabla 29

Ejemplos de citas que destacan la importancia de la Práctica Reflexiva para mejorar las acciones de enseñanza II

Cita	Código
"Es imprescindible para poder adaptarnos a los contextos cambiantes, para aprender a acompañar situaciones de alumnos que cada vez se hacen más difíciles y se alejan más del modelo teórico de alumno que puede aparecer en la literatura pedagógica y psicológica". (EDF6: 2)	DF6
"Tiene que estar presente, no sé si como algo obligatorio, pero sí institucionalizado. Yo creo que ayudaría mucho a la mejora de la práctica". (EDF9: 2)	DF9

"Me parece que en esto se nos va un aspecto muy importante de la formación docente y su vida profesional, hace a la ética y a la esencia de la profesión". Más adelante agrega: "…quien escribe sobre la práctica, quién se analiza, está en la mejor condición posible para mejorar su práctica". (EDF10: 12)	DF10
"La práctica reflexiva para mí es un tema relevante porque está en el corazón de poder mejorar lo que hacemos. Vos podés tener un séquito de técnicos al lado tuyo, pero si el protagonista docente no tiene la capacidad de reflexionar sobre lo que hace, no hay transformación posible". (EDF14: 5)	DF14

Tabla 30

Ejemplos de citas sobre aportes de la Práctica Reflexiva a la profesionalización de la carrera

Cita	Código
"Yo la asocio con la profesionalización docente, en el sentido de que es la forma de generar subjetividad profesional". (EDF7: 1)	DF7
"A mí me parece fundamental porque una de las cosas que requiere una profesión como la nuestra es que nos acostumbremos a usar la teoría como una herramienta de análisis y no como algo que reproductivamente hay que aplicar". Más adelante agrega: "Hay gente que ha ido trabajado en esta línea, que profundiza mucho y tiene un análisis epistemológico comprometido con la Historia y con la enseñanza. En estos casos mi percepción es que logran mucha profundidad de análisis y evitan estar repitiendo lugares comunes". (EDF11: 2)	DF11
"Me parece importante que el docente tenga instancias para hacerlo, para que sea consciente de qué está haciendo, para poder ser creador de su trabajo, para no entrar en una lógica exclusivamente burocrática". Más adelante agrega: "creo que la reflexión práctica es la herramienta más importante de la formación profesional y es lo que hace que uno se esté formando toda la vida". (EDF12: 11)	DF12
"Estoy convencida de que la implementación de la Práctica Reflexiva sería un antes y un después en las prácticas de enseñanza, en el sentido de dejar de reproducir prácticas y cambiarlas por otras que sean producidas, más reflexivas, más pensadas, de las cuales nosotros seamos efectivamente los autores y no estemos replicando un libro de técnicas que leímos por ahí…" (EDF14: 13)	DF14

“Me parece que es la única forma de profundizar en las prácticas docentes. Me parece que hay un hacer cotidiano que se basa en modelos que el docente los tiene grabados a nivel primario, modelos a los que no se les revisa ni sus métodos ni las estrategias que llevan adelante. No me parece que la práctica docente sea una cuestión de meras estrategias exteriores, sino que, justamente, compromete al propio sujeto en su integridad. Entonces, si no hay una reflexión sobre el propio hacer, no hay manera de profundizar en la enseñanza de una disciplina”. (EDF15: 2)	DF15

Los formadores perciben la Práctica Reflexiva como una tradición poco o muy parcialmente arraigada en el sistema educativo y desarrollan argumentos tanto teórico como prácticos. La DF8 planteó que “es difícil instrumentar la Práctica Reflexiva porque la institucionalización te devuelve a los viejos engramas, trabajamos en instituciones jerárquicas en las que estamos expuestos a normas muy rígidas y tenemos pocos espacios para apropiarnos de nuestra profesión” (EDF8: 3). La DF11 expresó que “hay todavía una dicotomía entre la Academia y el conocimiento práctico de los enseñantes. Creo que sigue siendo mucho más respetada la Academia como productora de saber y no hay preocupación por cómo se enseña ese saber…” (EDF9: 11). La DF2 piensa que sí se reflexiona, pero desde lo instrumental, dijo que

> en las devoluciones, cuando hacemos las visitas, los profesores adscriptores, en general, se detienen a reflexionar sobre cómo se usa el pizarrón, si tuvo buen relacionamiento con los alumnos, incluso he llegado a escuchar si hace bien o mal la letra, habitualmente los profesores en secundaria no analizamos qué concepción de Sociología estamos enseñando o qué tipo de bibliografía estamos utilizando (EDF3: 2)

Asimismo, la DF5 comentó que la Práctica Reflexiva se aplica, pero no se sistematiza. Describió como problema práctico institucional que

> los directores de los liceos e institutos no nos plantean cosas como esta, no consideran la reflexión sobre las prácticas y luego los profesores sienten que no tienen otros lugares para hacerlo. Un espacio para aplicarlo sería la Coordinación, pero no se le da importancia a la reflexión (EDF5: 2)

La DF14 señaló que como docentes tienen varios espacios de participación que se podrían dedicar al análisis, pero, en general, se dedican a cuestiones cotidianas “y no a cosas tan profundas como estas” (EDF14: 3). La DF13 planteó que “la Práctica Reflexiva no se ha convertido aún en una tradición de nuestra enseñanza, a pesar de que está muy presente en la bibliografía de los cursos de posgrado y en sus diseños” (EDF13: 2). Agregó que está muy presente y recomendada por múltiples referentes, y sin embargo no se consolida en el quehacer profesional ni institucional.

Es posible relacionar esta sensación de escasa presencia de la Práctica Reflexiva en nuestro sistema educativo con citas vinculadas a una falta de interés por este tipo de dinámicas, a un desconocimiento de este tipo de metodologías y a una falta de hábito de reflexión por parte de los docentes y líderes pedagógicos.

Vimos que la DF5 expresó que un espacio para desarrollar dispositivos reflexivos son las coordinaciones institucionales, y que ella piensa que jamás se dedican a estos aspectos porque no se le da importancia a la reflexión sobre la acción (EDF5: 5). Al respecto, la DF7 añadió que “no siempre el profesor egresado, con experiencia y con grado, está dispuesto a reflexionar”. Ella conjetura que, en buena medida, esto se debe a la falta de nociones sobre la temática y sus utilidades. Expresó que “quizás haya que implementar cursos específicos de esto” Agregó que “nos pasa que en nuestro sistema educativo hay mucha cosa que tiene que ver con ser funcionario y no con ser profesional. Entonces la gente no le encuentra sentido a semejante profundización como la reflexión sistematizada de la acción” (EDF7: 2). Por su parte, la DF12 planteó que “me parece importante la reflexión, pero también requiere de una energía interna particular. Requiere de tiempo, pero también de querer dedicarle a esto, y vemos que hay personas que han decidido no reflexionar sobre su práctica de enseñanza” (EDF12: 3). Asimismo, la DF13 señaló que entendía que “se mantiene una especie de reticencia a los procesos reflexivos de los docentes, en efecto, creo que no creen mucho en eso, no le dan valor, no están muy convencidos” (EDF13: 2).

Con estos ejemplos cerramos el parágrafo acerca del sentido de la Práctica Reflexiva según el criterio de los formadores en cuestión. Al mismo tiempo, finaliza el apartado sobre

“Representaciones acerca de la Práctica Reflexiva de la enseñanza”, necesario como punto de partida para comprender mejor los caracteres de la incorporación de la enseñanza de la Práctica Reflexiva de la docencia en la Formación Inicial del Profesorado en Uruguay, que es el eje central de nuestro trabajo.

4.1.1.2. ¿Cómo enseñan a reflexionar sobre la práctica docente?

Para la configuración de este apartado, identificamos, en primera instancia, los dispositivos para enseñar la reflexión sobre la práctica más mencionados por los formadores. En segunda instancia, con el programa “Atlas Ti” generamos tres códigos para la subcategoría “Implementación” (referida a las acciones de enseñanza de la Práctica Reflexiva que los formadores se proponen en sus cursos) que fueron llamados “¿Cómo hacerlo?”, “Problemas de implementación” y “Preguntas para la reflexión”. Generamos varios subcódigos para el código “¿Cómo hacerlo?”. Aquellos con más citas vinculadas son: “Calificar y juzgar en segundo plano”, “Confianza y grupalidad”, “Evitar la prescripción”, “Instrumentación de debates o ateneos”, “Instrumentación de la escritura de las prácticas”, “Separarse de la acción”, “Incorporación de la teoría académica” y “Transparencia en los criterios de observación, análisis y evaluación”. En concomitancia, el código “Problemas de implementación” tuvo como subcódigos con más citas generadas: “Influencia de la tradición normalizadora prescriptiva”, “Problemas competenciales y de contenido” y “Dialéctica entre jerarquía y reflexión”. Asimismo, subdividimos y recodificamos el código “Preguntas para la reflexión” en función de cuestiones acerca de la dimensión proyectiva de la acción, acerca de la comparación entre el proyecto y el trayecto (la clase dada), acerca de la identificación de decisiones emergentes y originales en la acción de enseñanza, acerca de la interacción entre estudiantes y docentes y acerca de los sentimientos, las percepciones y las emociones del enseñante en acción.

Lo anteriormente planteado surge, esencialmente, por inducción. El “Plan de Análisis de Datos” preveía aspectos emocionales y la influencia de la jerarquía del formador en la reflexión, pero resultó escaso para integrar la cantidad de citas que generó el trabajo de campo.

Figura 5 Red conceptual del Código ¿Cómo hacerlo? en Atlas Ti

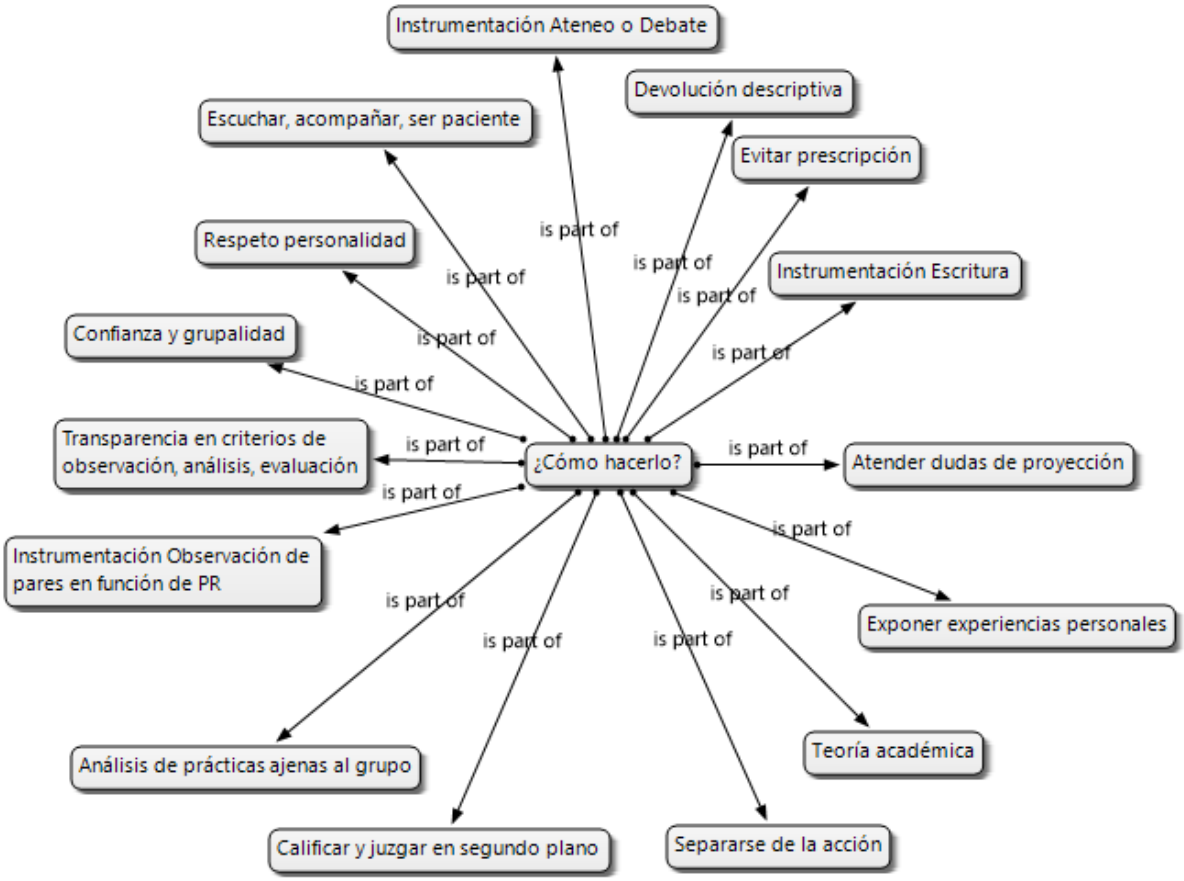
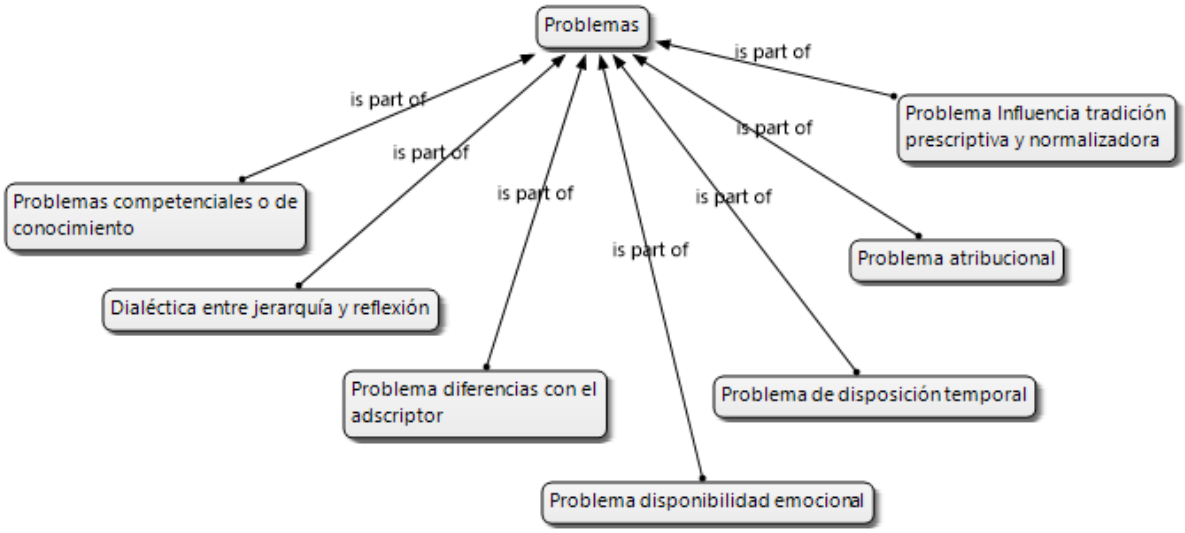


Figura 6 Red conceptual del Código Problemas de implementación



Los dispositivos más utilizados por los formadores son las puestas en común de aspectos y momentos de la práctica, la escritura de esta práctica por parte del propio sujeto que la efectúa, la entrevista de análisis posterior a la clase y la escritura reflexiva que el sujeto articula sobre su propia formación.

Tabla 31

Dispositivos para la enseñanza de la Práctica Reflexiva de la Docencia en la Formación Inicial del Profesorado

Dispositivos más frecuentes	Cantidad de formadores que lo mencionan
Puestas en común sobre aspectos y momentos de la práctica.	11
Escritura de la práctica por parte del propio sujeto que la efectúa.	11
Entrevista de análisis posterior a la clase.	9
Escritura reflexiva que el sujeto articula sobre su propia formación (bitácora, carpeta proceso, memoria final).	7

Algunas estrategias que aparecen con frecuencia en la literatura nos resultan significativas a pesar de su menor recurrencia en las entrevistas. La DF2 indicó que solicita a los estudiantes practicantes grabar clases para analizarlas. La DF9 mencionó que propone prácticas simuladas en la clase teórica de didáctica para luego analizarlas en el grupo. La DF11 comentó que enseña un marco teórico sobre el análisis de las prácticas, estrategia que considerábamos en el “Plan de Análisis de Datos”. La DF12 planteó que en clase de didáctica analizan artículos de profesores que documentaron sus reflexiones sobre la práctica para fortalecer la metodología y las nociones de la Práctica Reflexiva en los estudiantes practicantes. Inferimos que la propuesta de la DF11 debe de ser parte de las acciones desempeñadas por más formadores, pero quizás no consideraron que tuvieran que mencionar en la entrevista la enseñanza de teoría como estrategia o como dispositivo.

Acciones de enseñanza, estrategias y consideraciones para formar a los estudiantes practicantes en Práctica Reflexiva de la Docencia

La escritura como estrategia de análisis y reflexión sobre la propia acción es el mecanismo más frecuentemente referido por los formadores participantes de este estudio para promover la reflexión en su estudiantado. El Código "Instrumentación de la escritura" consta de diecisiete citas, siendo el segundo más numeroso (el primero fue "Preguntas para la reflexión") en el procesamiento en "Atlas Ti" de la subcategoría "Implementación".

La escritura y la narrativa de la práctica están presentes en la dimensión proyectiva de la acción, en la dimensión retrospectiva y en la "retrospectiva significativa". Esta última dimensión refiere a la propuesta por parte de los formadores de que los estudiantes practicantes escriban acerca de episodios de la práctica que por algún motivo les significan: un incidente, un evento, un problema, una situación con interés narrativo. El eje de la dimensión retrospectiva de la escritura de la práctica es la comparación entre lo que se proyectó y lo que intersubjetivamente se percibe como acontecido. En todos los casos, hablamos de escrituras en primera persona y que se comparten en los grupos de Didáctica, en las clases teóricas en el Instituto y, a veces, también, a través de herramientas digitales. Los textos suelen iniciar con preguntas, y las preguntas suelen estar presentes en las instancias de reescritura, porque la revisión y la reescritura aparecen como fundamentales en el proceso de composición de la reflexión. Los formadores plantearon que comentan, habitualmente, los textos de sus estudiantes y que estos comentarios son un insumo para la reconfiguración de los relatos.

También instrumentan ateneos, debates, discusiones, espacios donde poner en común algunos momentos del *practicum* de los estudiantes. La DF3 explicó que

> en los debates sobre las clases analizamos cómo se enseñaron determinados conceptos, qué lecturas se eligieron para trabajar con los alumnos y por qué motivos, qué recorrido hicieron para construir el proyecto de la clase, qué recursos utilizaron y por qué (EDF3: 2).

Por su parte, la DF5 indicó que, en los ateneos que gestiona para los estudiantes, el practicante plantea un problema, algo que no salió bien en la clase. Ese practicante, habitualmente, es un estudiante al que le tocó dar clase esa semana habiéndolo visitado o no la formadora. (EDF5: 6).

La DF6 aportó otro contenido susceptible de ser compartido colectivamente:

> Después de la ronda de visitas didácticas, yo les escribo y les entrego un informe a cada uno de los practicantes donde hago una síntesis de las cosas que me parecieron más logradas y de aspectos a mejorar. Cuando les reparto el informe les pido que cada uno elija, para compartir con el subgrupo, uno de los aspectos más logrados, uno de los aspectos a mejorar, y que justifiquen mi juicio. Intento que ellos al leer lo que yo les digo puedan explicarles a sus compañeros por qué llegué a esa idea, a esa decisión. Esto es de forma oral, pero creo que ayuda a fortalecer la reflexión por escrito luego (EDF6: 7)

La DF7 comentó que su dinámica para compartir relatos y visiones de las prácticas se focaliza en cuestiones que define como subjetivas, "¿Cómo nos sentimos? ¿Qué creemos que pasó en el aula? ¿Qué aprendí de esto?", y así van categorizando las situaciones que se van describiendo en el intercambio. (EDF7: 6)

Los formadores plantearon que, en este tipo de estrategias, la integración de la teoría académica es una prioridad. "Las teorías las integramos para que se acote el tiempo de discurso del me gustó o no me gustó la clase…" (EDF2: 6.) expresó la DF2. "Tienen que integrar en sus reflexiones autores estudiados en Didáctica o en las otras Ciencias de la Educación…" (EDF3: 8) señaló la DF3. A propósito, la DF7 explicó:

> Yo trabajo mucho sobre la influencia de la Didáctica de la Literatura en la Teoría Literaria y de la Teoría Literaria en la Didáctica de la Literatura. Me resultan campos indisolubles. Entonces nos preguntamos mucho acerca de qué pasa con nuestras concepciones en torno a qué es enseñar, qué es aprender y qué es producir Literatura, porque están produciendo Literatura al narrar la práctica. Ahí aparecen varios autores que tienen que ver, sobre todo, con Teoría Literaria. (EDF7: 6)

Esta especie de diálogo, entre el conocimiento sintáctico de la disciplina, el conocimiento sustancial y el conocimiento didáctico, expresado por la DF7, es recurrente en la muestra dado que, explícita o implícitamente, está presente en varias entrevistas.

La DF10 planteó que la segunda etapa del proceso de documentación narrativa de la práctica empieza con la revisión de un primer registro que implica entrar en diálogo con herramientas teóricas (EDF10: 5). La DF11 comentó que pide que las reflexiones sobre la práctica tengan respaldo académico, con "otros que son la Academia". En este sentido expresó:

> Ahí les tengo que tirar piques: lee tal cosa, mira tal otra. Se trata de darles una guía para que identifiquen que detrás de sus creencias hay algún autor, hacer las cosas de una determinada manera viene de algún lado, y a nosotros nos toca dar la pista, asesorar (EDF11: 9).

En concomitancia, la DF12 concluyó que "los autores nos ayudan a interpretar que una cosa pasó por otra y que eventualmente se puede cambiar. Porque reflexionando nosotros no estamos inventando mucho, siempre la cadena de enunciación es de otro" (EDF12: 6).

Por otra parte, los formadores participantes del estudio, en líneas generales, dicen evitar lo máximo que sea posible la calificación y la enunciación de juicios de valor. Algunos toman la opción de no calificar específicamente las visitas de observación de clase. Otra estrategia en este sentido es la explicitación, si no la construcción conjunta con los estudiantes, de los criterios para la observación, el análisis y la evaluación de la práctica. En las tablas 32 y 33 ejemplificamos al respecto.

Tabla 32

Ejemplos de citas sobre el código (Atlas Ti) Calificar y juzgar en un segundo plano

Cita	Código
"cuando voy a visitarlos y a hacer devoluciones de las clases, nunca hablamos de notas, intento desconectar la reflexión de la práctica de la calificación". (EDF2: 9)	DF2
"Para disminuir la interferencia de la jerarquía en la reflexión del practicante, las únicas calificaciones que doy son al final del curso o cuando el primer parcial si el semestre del chico es insuficiente. Además, acompaño esas decisiones con aspectos teóricos desarrollados en el curso acerca de lo que debe ser la evaluación". (EDF3: 12)	DF3
"El objetivo es construir un grupo de trabajo, una comunidad donde el cuidado, en su sentido ético, tenga un componente fuerte, donde se ausente el juzgar como criterio principal, donde se sienta que no estamos juzgando, estamos pensándonos a nosotros mismos" Más adelante agrega: "a mí lo que menos me importa es la nota, quiero que entiendan que evaluar no es que el otro te diga si está bien lo que hiciste o no, sino que es producir algo y en ese proceso se tienen que explicitar qué criterios se utilizaron". (EDF8: 7)	DF8
"Hay que trabajar con los estudiantes que están matrizados desde la visión de la supervisión, en el sentido de horizontalizar. Que reconozcan que es cierto que en el profesor de Didáctica hay un evaluador, pero, a la vez, hay un rol de acompañamiento". (EDF15: 7)	DF15

Tabla 33

Ejemplos de citas sobre el código (Atlas Ti) Transparentar criterios

Cita	Código
"una de las primeras tareas del curso es crear colectivamente la ficha de observación y de autoevaluación" (EDF1: 5)	DF1
Indica que la evaluación se realiza a partir de categorías de observación y de análisis propuestas y desarrolladas en el curso, pero seleccionadas en cada caso por cada estudiante practicante según lo que este entiende que es su perfil. (EDF2: 9)	DF2
"Yo trabajo mucho con la autoevaluación, tanto a nivel de la práctica como en los parciales teóricos, porque creo que es performativo en relación con la didáctica, porque ellos también	DF8

van a ser evaluadores, trabajo mucho la construcción y explicitación de criterios. La idea es que formen estrategias para juzgar su propio trabajo". (EDF8: 7)

Asimismo, evitar prácticas prescriptivas de la enseñanza es una variable bastante presente entre estos formadores. En general, buscan preguntar antes que criticar u ordenar y lograr cierta empatía con el estudiante practicante. Ejemplificamos a propósito con las citas de la tabla 34.

Tabla 34

Ejemplos de citas sobre el código (Atlas Ti) Evitar prescripción

Cita	Código
"lo que trato de hacer es incorporar preguntas y no decirles qué cosa debieron hacer, salvo que sea algo muy fuerte, algo que rompa los ojos. Trato de que el intercambio de ideas no sea el de un jerarca con un subordinado sino el de alguien que trata de entender lo que el otro hizo, evitando preguntas inquisitorias". (EDF4: 5)	DF4
"Hay que tratar de ponerse en el lugar del otro para devolverle algo que le permita pensar, hay que evitar el camino fácil de decirle qué es lo que tiene que hacer" (EDF8: 7)	DF8
"es fundamental sugerir y no prescribir. Porque el gran problema es cuando se ordena. [...] Acá la cuestión es que, si yo quiero que el otro se analice, tengo que invitarlo a responder preguntas, a revisarse. Es la pregunta la que habilita a la revisión". (EDF10: 6)	DF10

Otra sugerencia de este grupo de formadores acerca de cómo instrumentar la Práctica Reflexiva con el estudiante practicante refiere a la construcción de cierto contexto socioemocional compatible con la actividad. Se trata de generar grupos humanos que se destaquen por la confianza, la frontalidad, el cuidado del otro, la visión de comunidad. Ejemplificamos al respecto con las citas enlistadas en la tabla 35.

Tabla 35

Ejemplos de citas sobre el código (Atlas Ti) Confianza y grupalidad

Cita	Código
"el objetivo es construir un grupo de trabajo, una comunidad donde el cuidado, en el sentido ético, tenga un componente fuerte" (EDF8: 6)	DF8
"Es importante crear una grupalidad donde esté generada la confianza, donde poner en palabras visiones no signifique ser un criticón, sino que se construyan críticas que sean aportes" (EDF9: 10)	DF10
"Cuanto más frontal sea la comunicación entre todos es mejor, hay que lograr que el practicante nos plantee las mismas cosas que le plantea al profesor adscriptor". (EDF14: 10)	DF14
"Hay una necesidad de trabajar sobre el vínculo con los estudiantes, este tiene que ser muy fuerte. Es decir, no es posible proponer a otro que se piense a sí mismo si uno no se muestra ante los estudiantes y si, además, no se genera un ambiente de profunda confianza y humanidad". (EDF15: 6)	DF15

Finalmente, un aspecto metodológico que los formadores mencionan con recurrencia es la utilidad de separarse un poco de la acción de enseñanza para construir la reflexión. Eso implica retomar la reflexión más allá de las percepciones comentadas y analizadas en la primera conversación, en la entrevista posterior a la clase.

La DF2 afirmó:

> Yo creo que para poder reflexionar hay que separarse un poco del momento de la acción (...) a veces le exigimos demasiado al practicante preguntando ¿qué te pareció tu clase? cuando hace poco que terminó y son las primeras clases que da (EDF2: 5)

"Cuando termina la visita y nos reunimos a revisar cómo estuvo la clase, el practicante que la dio tiene respuestas bastante limitadas, apenas sale de la adrenalina del momento y no puede distanciarse demasiado de ese pasado inmediato" (EDF6: 5) comentó la DF6. La DF8 enunció que "muchas veces, al practicante que acaba de salir de la clase le cuesta muchísimo expresar lo que pensó, lo que sintió, lo que interpretó" (EDF8: 5). Como ejemplo de estrategia para separar cierta etapa del análisis de la clase de la propia acción, la DF9 comentó:

> Después ellos tienen un formulario que es mucho más detallado y que se hace con otro tiempo. Ellos se sientan a pensar más detalladamente porque está pautado de otra manera. Es allí donde empiezan a reflexionar y rememorar sobre el vínculo con los estudiantes, el manejo de determinados emergentes, la vinculación con los contenidos, la gestión de los recursos. Entonces hay distintos momentos de reflexión que se van cumpliendo en distintas instancias (EDF9: 4).

¿Qué dificultades le encuentran a intentar enseñar la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesorado?

Uno de los principales problemas que los formadores identifican en el trabajo con sus estudiantes acerca de estas temáticas y metodologías es la influencia de tradiciones de enseñanza y de aprendizaje normalizadoras y prescriptivas. Esto estaría, en parte, vinculado con las contradicciones dentro la propia formación inicial a causa de la todavía escasa institucionalización de corrientes pedagógicas y didácticas contemporáneas y, en parte, vinculado con los antecedentes que permean al estudiante durante su recorrido por otros niveles del sistema educativo. A propósito, los formadores identifican estudiantes practicantes que repiten conceptos acríticamente en vez de intentar incorporarlos, a quienes los confunde la construcción de premisas y asertos a partir de la reflexión, que demandan fórmulas y prescripciones acerca de cómo enseñar, que buscan identificar, en forma un tanto descontextualizada, los componentes que el formador considera que debe tener una buena clase, que tienen preconceptos acerca de ser un “buen docente” que distan mucho de los pensamientos y reflexiones de las salas de didáctica. En la tabla 36 observamos algunos ejemplos al respecto.

Tabla 36

Ejemplos de citas acerca de la influencia que tienen tradiciones didactico-pedagógicas prescriptivas y normalizadoras en los estudiantes de profesorado

Cita	Código
"En los cursos se reciben estudiantes que cursaron en distintos años, con diversos colegas, y que han trabajado en diferentes tradiciones. Entonces a algunos estudiantes les resulta más complicado porque esperan que el docente de didáctica les diga cómo hacer las cosas y se tratan de parecer lo más que pueden a su profesor adscriptor. A veces se ofuscan de que uno sea tan quisquilloso y les llene sus proyectos y sus reflexiones de preguntas, lo ven como una especie de cuestionamiento que les aumenta sus inseguridades". (EDF4: 5)	DF4
"En las primeras clases las demandas son herramientas: «díganme cómo», «díganme qué hay que hacer». Entonces, para empezar, hay que desmontar la lógica de la propia demanda. Los estudiantes practicantes suelen tener una expectativa normalizadora, quieren saber qué estuvo bien de sus clases, qué estuvo mal, el famoso «qué hay que hacer para aprobar contigo». Ahí hay un obstáculo importante porque eso les impide pensar en lo que hicieron, tratan de pensar lo que el profesor quiere que ellos hagan, y el año que viene, cuando tenga otro profesor, tratar de desentrañar nuevamente y hacer lo que el otro quiera que haga". (EDF8: 3)	DF8
"A la práctica llegan con lugares comunes propios del oficio del estudiante. Por ejemplo, vienen muy teñidos con la idea de que hay que repetir lo que dicen los autores". (EDF11: 6)	DF11
"A veces, aunque uno plantee un camino reflexivo, los estudiantes están bastante marcados, por matrices de su formación previa en el Instituto o en otros espacios del sistema educativo, por visiones de lo que es ser buen docente o mal docente que, en ocasiones, no tienen que ver con lo que uno trata de pensar". (EDF15: 4)	DF15

Otro problema reportado y recuperado a partir de la presente muestra son las dificultades competenciales y de conocimiento que los formadores perciben en algunos de sus estudiantes. Distintas citas de los participantes refirieron a inconsistencias en la lecto-escritura y en la metodología de estudio. Algunos de los componentes de estos aspectos están más vinculados con el mundo académico y la llamada "alfabetización académica" (problemas en argumentación, contraargumentación, operacionalización de conceptos) y otros son de base (dificultades en comprensión lectora, errores gramaticales, no saber cómo estudiar o carecer de tiempo para hacerlo). En la tabla 37 destacamos algunos ejemplos de citas sobre el punto.

Tabla 37

Ejemplos de citas sobre dificultades en el trabajo con estudiantes practicantes

Cita	Código
"a muchos estudiantes les falta la costumbre de escribir y más aún de escribir en primera persona. A veces les cuesta integrar los análisis primarios que hacen con aspectos teóricos concretos. A veces los textos en la bitácora son más relato que análisis y la idea es que sea al revés" (EDF3: 9)	DF3
"muchas veces no están dispuestos a defender sus posiciones porque no estudian la teoría como para respaldarlas" (EDF6: 9)	DF6
"leen para, entre comillas, estudiar, leen para conocer lo que dice un autor, pero hay dificultades para poner la teoría a operar como instrumento de análisis y transformación de la realidad" (EDF8: 6)	DF8
"Los estudiantes están entrenados para decir lo que dice fulano, pero no para que eso sea una herramienta para pensarse. Creo que el principal problema viene por el lado de contraargumentar lo que dicen los autores, muchas veces repiten las cosas, pero no saben por qué". (EDF11: 3)	DF11
"algunos tienen dificultades en aspectos formales de la escritura. Hay muchísimas dificultades a la hora de leer un texto y comprenderlo. [...] Hay una lectura más reproductivista que productiva, les cuesta ir a lo implícito, a lo sistémico, a lo que está más oculto" (EDF14: 8)	DF14

Otro obstáculo es la tensión entre la posición de jerarquía y el rol de acompañamiento y de motivación para la reflexión que ocupa el formador en didáctica. La DF1 planteó que

> nos hemos formado en un sistema educativo donde todo está muy encasillado y eso influye también en la manera de actuar del estudiante como profesor practicante. Yo siempre les digo que no me piensen como quien les va a poner una calificación sino como quien va a ayudar para que juntos pensemos y reflexionemos la clase (EDF1: 6).

La DF6 señaló que

> otra dificultad es poder generar en los chiquilines una mirada auténtica de sus propias prácticas. Después de una devolución del profesor adscriptor o del profesor de didáctica, sus reflexiones suelen quedar muy teñidas de lo que se les ha dicho. Yo insisto en que

> defiendan sus posturas, en que no digan que sí a todo, en que, si tienen otra mirada, deben argumentar y defenderla (EDF6: 9).

La DF10 sentenció: “la evaluación, en cualquier sentido, moldea las prácticas y es inevitable que así suceda” (EDF10: 9). La DF12 reflexionó:

> Yo creo que esa es la mayor tensión que tiene la Práctica Reflexiva, buscar que la reflexión sea genuina cuando está metida en acciones de evaluación. Hay una tendencia a dirigir la reflexión hacia el otro y eso nos pasa a todos. Hablamos para el otro y en un contexto, uno cuando genera un discurso nunca lo hace ingenuamente, al menos esa es la visión de los especialistas en el área. (EDF12: 9).

La pregunta como estrategia disparadora de la reflexión

La interrogación didáctica para impulsar la reflexión es la estrategia mencionada más frecuentemente en las entrevistas. En ocasiones, los formadores la ejemplifican con algunas de las preguntas que formulan, y a veces, la conceptualizan. Organizamos estas preguntas a través de las categorías emergentes: “Preguntas para la reflexión desde la dimensión proyectiva de las acciones de enseñanza”, “Preguntas para la reflexión desde la dimensión retrospectiva de las acciones de enseñanza” y “Preguntas para la reflexión desde la dimensión emocional de la práctica”. En los últimos párrafos de este apartado problematizamos algunas preguntas (las que aparecen subrayadas) con el fin de depurar la lista y acercarnos a la proposición de una Guía de preguntas para la instrumentación de la Práctica Reflexiva de la enseñanza que propondremos en el capítulo Conclusiones. Establecimos algunos ajustes gramaticales a enunciaciones surgidas en la espontaneidad.

Preguntas desde la dimensión proyectiva de las acciones de enseñanza

¿Cuál es tu concepción de enseñar y de aprender?

¿Cómo defines tu disciplina?

¿Qué es para ti enseñar tu disciplina?

¿Qué recorrido metodológico transitaste para construir este proyecto de enseñanza?

¿Por qué pensaste que esta era la mejor manera de construir este proyecto?

¿Cuáles son las intenciones de enseñanza en este proyecto?

¿Qué formas de enseñar descartaste? ¿Por qué?

¿Por qué seleccionaste a estos autores para construir este proyecto de enseñanza?

¿Por qué seleccionaste estas lecturas para trabajar con tus alumnos o para proporcionar material de estudio?

¿Hasta dónde el tiempo con el que contabas limitó tu proyección?

¿Hasta dónde el contexto limita o potencia tu proyección y tus intenciones de enseñanza?

¿Qué de lo enseñado pretendes que tus estudiantes aprendan?

Preguntas desde la dimensión retrospectiva de las acciones de enseñanza

¿Qué cambios tuviste que introducir a tu proyección durante la acción?

¿Qué motivó esos cambios?

¿Qué emergentes consideras que surgieron? ¿Cómo actuaste ante ellos?

¿A qué paradigmas de tu disciplina piensas que acudiste? ¿Por qué?

¿Qué principios metodológicos de tu disciplina piensas que aplicaste?

¿Qué contenidos de los que versionaste en la clase están directamente relacionados con los autores que estudiaste para prepararla?

¿Qué contenidos de los que versionaste corresponden a otros autores que has estudiado en otros momentos de tu formación?

¿Qué contenidos de los que versionaste identificas, pero no puedes atribuir claramente a una fuente?

¿Cómo interrogaste a los estudiantes? ¿Estás conforme?

¿Cómo piensas que fue tu vínculo con los estudiantes? ¿Por qué piensas que fue así? ¿Cómo evalúas las intervenciones de los estudiantes? ¿Qué te resultó significativo de ellas?

¿Qué piensas que se debería hacer de otra manera?

¿Qué piensas que deberías seguir haciendo?

Preguntas desde la dimensión emocional de la práctica

¿Cómo te sentiste dando clase? ¿Por qué?

¿Cómo sientes que te fue en la clase? ¿Por qué?

En las preguntas para el análisis de la dimensión proyectiva de la práctica objetamos aquellas que proponen como analizadores al tiempo de trabajo dispuesto para la clase y al contexto. Es cierto que son factores relevantes, pero acotan el análisis a dos aspectos presentados como limitaciones y por tanto no considerados como potenciadores. Quizás lo más adecuado sea interrogar sobre los factores que afectan tanto el proyecto como el trayecto de la clase y sobre sus causas. En las preguntas para el análisis de la dimensión retrospectiva de la práctica objetamos las relacionadas a cambios y emergentes porque se podrían reunir en una pregunta abierta que convoque al practicante a reflexionar sobre la clase pensada y la percepción de la clase dada. Es de esperar que allí surjan tópicos ligados a cambios, emergentes, decisiones. Señalamos, también, las preguntas supeditadas al vínculo docente-estudiantes. Entendemos que se puede partir de una pregunta general para no condicionar los factores que influyen en este relacionamiento a la forma de interrogación y a las participaciones orales de los alumnos. Proponemos reunir preguntas específicas en generales porque adoptamos como criterio el procedimiento deductivo, con el fin de minimizar las prescripciones.

Consideramos que los formadores proponen categorías para encauzar la reflexión del practicante basados en su experiencia y en su conocimiento sobre la observación y el análisis de clases. De hecho, resulta congruente reflexionar con un enseñante acerca de la influencia del tiempo disponible para la clase en su proyección y en su acción, la influencia del contexto, la forma de

interrogar y la cantidad y calidad de las intervenciones de los estudiantes. Sabemos, incluso, que no todos los estudiantes practicantes reciben de la misma manera la consigna de desarrollar relatos extensos a través de preguntas abiertas. No obstante, consideramos que las preguntas amplias y abiertas le ofrecen posibilidades al interlocutor sin vedar orientaciones del formador, lo cual singulariza el análisis.

Dada la pregunta "¿Qué de lo enseñado pretendes que tus estudiantes aprendan?", pensamos que, si conduce al practicante a reflexionar sobre los énfasis de su clase, es una pregunta interesante, que, en cambio, establecer los aprendizajes es resbaladizo y la pregunta gira sobre una entelequia; pensamos que, en esa formulación, "lo enseñado" parece referirse a un objeto cerrado sobre sí mismo, un contenido que se vierte sobre el otro, que una "coménica" respuesta podría ser "todo". Fenstermacher (1989) plantea que entre la enseñanza y el aprendizaje existe una relación ontológica y no causal. No obstante, sabemos que los docentes valoran mucho la enseñanza eficaz (Lortie, 1975).

La articulación con el profesor adscriptor, el otro tutor de la práctica

Las estrategias para la articulación con el profesor adscriptor más mencionadas por los formadores consisten en reunirse, en compartir materiales de los referentes teóricos que se abordarán en el curso de didáctica en el instituto, en asistir a cursos. En la siguiente tabla se asocia una columna de las acciones emprendidas con el número de participantes de este estudio que las ha indicado como acciones propias.

Tabla 38

Acciones de articulación formador en didáctica/profesor adscriptor

Acciones de articulación	Cantidad de formadores que las mencionan
Documentos (proyectos de curso, pautas de evaluación, metodología, etc.) compartidos con los adscriptores.	6
Reunión entre la Sala de Profesores de la Didáctica correspondiente y el conjunto de los profesores adscriptores al inicio del año lectivo.	6
Reuniones breves y/o emergentes en las instancias de "visita didáctica" del profesor de didáctica al estudiante practicante.	5
Curso para profesores adscriptores organizado por el Consejo de Formación en Educación y el Instituto de Perfeccionamiento de Enseñanza Secundaria.	5
Cursos de verano del Instituto, dictado por profesores de las salas de las didácticas especialmente para profesores adscriptores.	5

Los profesores de las didácticas señalaron que intentan integrar a sus propuestas a los profesores adscriptores apelando al respeto y al compromiso de ambos por la profesión y la vocación de formar estudiantes practicantes; suelen valorar a los adscriptores como mediadores desencadenantes de la orientación y el acompañamiento del profesor practicante. No obstante, sienten que acometen la empresa con significativas dificultades dado que los adscriptores no pertenecen a la institución formadora sino a la enseñanza secundaria, y la mayor parte de lo que estos hacen en pos de la articulación es de carácter optativo y voluntario. También hay voces críticas, es decir, profesores de didáctica que formulan cuestionamientos a propósito del trabajo de algunos adscriptores, pero esas posiciones resultan minoritarias frente a lo desarrollado.

4.1.2. Resultados de la observación no participante

Tras analizar la sección estructurada de la "Pauta de Observación no participante", notamos que ocurrieron el 38% (chequeamos 128 acciones en 344 posibles en 14 casos) de las acciones que pensamos que podían ocurrir en las sesiones observadas. Nos resulta aceptable este guarismo si

consideramos que construimos una lista de chequeo con ítems variados, inspirados en la literatura académica sobre el campo de estudio y pensados para ajustarse a tres instancias posibles y diversas de observación (una clase, una entrevista, una "devolución de visita"), de las cuales el participante del estudio debía seleccionar una. Nueve participantes eligieron ser observados en una entrevista de devolución posterior a la clase del estudiante practicante (Casos DF2, DF3, DF4, DF5, DF8, DF9, DF11, DF13, DF14 y DF15) y cinco participantes decidieron ser observados en una clase-taller acerca de la Práctica Reflexiva de la Enseñanza (Casos DF3, DF6, DF7, DF10 y DF12). Algunas de estas instancias consistieron en abordar como tema la Práctica Reflexiva de la Enseñanza (Casos DF3 y DF12), y en otras, la Práctica Reflexiva fue la metodología del taller (Casos DF6, DF7 y DF10). Cabe señalar que la DF1 contribuyó con la entrevista, pero no pudo integrarse a las observaciones por haberse licenciado de su trabajo en el Consejo de Formación en Educación.

Las acciones más frecuentes en las sesiones observadas fueron proponer como tema central la reflexión sobre la práctica de enseñanza, sugerir estrategias para organizar esas reflexiones, ayudar a los estudiantes a verbalizar sus problemas prácticos, formular preguntas para que sus estudiantes reflexionen sobre sus acciones, señalar fortalezas de sus clases, solicitarles explicaciones de las prácticas que reconstruyeron y criticar acciones concretas en sus prácticas. Al respecto, transcribimos el fragmento de la tabla de frecuencia de las acciones observadas donde se pueden identificar aquellas que ocurren en más de la mitad de los participantes.

Tabla 39

Fragmento de Tabla de frecuencia de las acciones observadas

Ítem/ Acción	Ocurre	No ocurre
Formular preguntas para que los estudiantes reflexionen sobre sus acciones de enseñanza	13	1
Plantear como tema central la reflexión sobre la práctica de la enseñanza	11	3
Ayudar a sus estudiantes a verbalizar problemas prácticos de enseñanza	10	4
Solicitar explicaciones de las prácticas que sus estudiantes reconstruyen	10	4
Sugerir estrategias para organizar la reflexión	9	5

Señalar fortalezas de las clases de sus estudiantes	9	5
Criticar acciones concretas de las clases de sus estudiantes	9	5

Nos resulta difícil trazar patrones acerca de los conceptos tratados y de los autores mencionados en las sesiones observadas dada su alta dispersión. Si tomamos como mínimo de recurrencia tres menciones de un concepto o de un autor por diversos participantes del estudio, debemos plantear que lo que más se trató en las instancias observadas fueron los dispositivos existentes para la Práctica Reflexiva de la Enseñanza (fomentando principalmente las narraciones de la práctica), la interrogación didáctica, la gestión del tiempo en el aula, las características de la reflexión sobre la práctica, los problemas prácticos de enseñanza y el proyecto-guion de clase. Los autores más mencionados fueron el psicólogo Lev Vygotski y la didacta Ana Zavala.

Una amplia mayoría de los conceptos tratados en las sesiones observadas corresponde a premisas transversales a las distintas didácticas, como los indicados en el párrafo anterior, y una minoría, a conceptos específicos de las especialidades, como pregunta filosófica, relación pasado/presente, escala, multiculturalidad. La tabla 40 indica los conceptos tratados en las sesiones. Las tablas 41 y 42 revela la incidencia de los conceptos transversales por sobre los específicos en las instancias de reflexión.

Tabla 40

Fragmento de Tabla de Frecuencia sobre conceptos tratados en las sesiones

Conceptos	Menciones
Dispositivos para la práctica reflexiva (se destacan las narraciones de la práctica)	7
Interrogación didáctica	5
Gestión del tiempo en el aula	4
Incidente crítico/problema práctico	3
Reflexión sobre la práctica	3
Proyecto-guion de clase	3

Tabla 41

Conceptos Específicos de las Especialidades y Conceptos Transversales

Tipo de concepto	Menciones
Específicos	14
Transversales	56

Tabla 42

Autores Específicos de las Especialidades y Autores de Didáctica y Educación

Tipo de concepto	Menciones
Específicos	15
Didáctica y educación	30

Tras analizar la sección no estructurada de la "Pauta de Observación no participante", se destaca que doce instancias fueron de reflexión sobre la práctica, mientras que las dos restantes fueron clases de formación para el análisis de la propia práctica (DF3 y DF12).

Con el código de Atlas Ti "Acompañamiento y Mediación Docente", previamente establecido en el Plan de Análisis de Datos, recuperamos doce citas ligadas a nueve casos, el contenido de las cuales se manifiesta en las siguientes acciones de los formadores: conformar un clima agradable, de confianza, donde ideas, opiniones, ironías se expresan libremente; valorar las intervenciones y las acciones de sus estudiantes; aconsejarlos oportunamente; explicar y orientar a sus estudiantes acerca del momento de la reflexión en el que se encuentran y acerca de los pasos siguientes; ayudarlos en la reconstrucción discursiva de la práctica; introducir recursos didácticos en sus explicaciones; vincular las reflexiones que surgen del diálogo con las teorías desarrolladas en el curso.

Con el código de Atlas Ti "Enseñanza de Contenidos sobre la Práctica Reflexiva", previamente establecido en el Plan de Análisis de Datos, recuperamos ocho citas ligadas a seis casos, el contenido de las cuales se manifiesta en el comentario de artículos relacionados con la Práctica

Reflexiva de la Docencia, en la mención y explicación de dispositivos para la Práctica Reflexiva ajenos al implementado en la sesión, en el desarrollo de conceptos como reflexión, análisis o función performativa del discurso.

Con el código de Atlas Ti "Intentos de disminución de la situación de jerarquía", previamente establecido en el Plan de Análisis de Datos, recuperamos siete citas ligadas a siete casos, el contenido de las cuales se manifiesta en el clima de confianza generado, en enunciaciones motivacionales, en consejos antes que indicaciones, en risas e ironías de ambas partes de la relación de poder.

Observamos con especial atención las preguntas y las críticas establecidas por los formadores en las sesiones y luego las codificamos de forma inductiva en Atlas Ti. Identificamos diecinueve preguntas que rotulamos como "abiertas reflexivas", siete "abiertas que esconden prescripción", cuatro "abiertas instrumentales" y cuatro "abiertas reflexivas e instrumentales" (véase tabla 43). Los códigos Atlas Ti creados para las críticas fueron "críticas sobre aspectos instrumentales", "críticas didáctico-epistemológicas" y "críticas de contenido disciplinar" (véase tabla 44). Al primer código señalado le corresponden ocho citas, al segundo, siete y al tercero, cuatro. Utilizamos la expresión "instrumental" para referirnos a preguntas, sugerencias y prescripciones que aluden a mecanismos generales de la enseñanza relacionados con el perfeccionamiento de ciertas técnicas como el uso del pizarrón, mapas, recursos, textos o la "gestión de aula". Utilizamos la expresión "didáctico-epistemológicas" para referirnos a preguntas, sugerencias y prescripciones relativas al umbral donde se encuentran las teorías de la enseñanza y las epistemologías de las disciplinas, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

Tabla 43

Tipo de preguntas realizadas por los formadores en las sesiones observadas

Pregunta	Cantidad
Abiertas reflexivas	19
Abiertas con prescripción	7
Abiertas instrumentales	4
Abiertas reflexivas e instrumentales	4

Tabla 44

Tipo de críticas realizadas por los formadores en las sesiones observadas

Críticas	Cantidad
Instrumentales	8
Didáctico-epistemológicas	7
Contenido	4

A continuación, señalamos algunos ejemplos de las preguntas que clasificamos como "reflexivas", en cuanto que entendemos propician el análisis y la reflexión sobre la acción por parte del agente que ha desarrollado esa acción:

- El DF4 preguntó a su estudiante "¿Con qué sensación te quedaste? ¿Cómo te quedaste con vos misma?" (ODF4: 3)
- La DF15 preguntó a su estudiante "¿Cómo te fue en esta clase en relación con las otras? ¿Cómo notas tu evolución?" (ODF15: 3)
- La DF14 preguntó a su estudiante "¿Qué diferencias encontraste entre tu proyecto de clase y la clase?" (ODF14: 3)
- La DF2 preguntó a su estudiante "Vista la clase ¿qué cambiarías en la planificación que hiciste?" (ODF2: 3)
- La DF9 preguntó a su estudiante "¿Qué pensás que aprendieron tus alumnos?" (ODF9: 3)

Identificamos que hay algunas preguntas o consignas de los formadores que intentan ser reflexivas, pero esconden una prescripción. En esos casos sería más sencillo plantear la crítica o la sugerencia antes que establecer una lógica de preguntas relativamente abiertas que conducen a una respuesta que es la prescripción que el formador quiere hacer. Por ejemplo, la DF2 preguntó a su estudiante "¿Por qué no hiciste una diferencia entre diversidad cultural y multiculturalidad?" pero le estaba queriendo transmitir que debió hacer esa diferencia (ODF2: 3). La DF9 preguntó a su estudiante "¿Cómo podés lograr que los más tímidos den a conocer lo que escriben?" Hacía referencia a una acción puntual y específica que quería que la practicante hiciera, y luego introdujo la crítica de que pocos estudiantes habían participado de la clase (ODF9: 3). La DF11 preguntó a su estudiante "¿Qué es lo que más nos preocupa de una clase?". La única respuesta que admitía era "encontrarle sentido para el docente y los estudiantes". El practicante fue "deambulando" entre diversas opciones y ella lo fue guiando a esa formulación (ODF11: 3). La DF13 preguntó a su estudiante "¿Quiénes hablaban en la clase?" No quería que el estudiante rememore sino hacerle notar que habían participado pocos alumnos (ODF13: 3).

Identificamos que hay algunas preguntas o consignas de los formadores que, aunque fomentan cierto nivel mínimo de análisis de la acción, resultan demasiado instrumentales y responden exclusivamente a la Didáctica General. Por ejemplo, la DF8 le preguntó a su estudiante sobre el trabajo con el texto y con el pizarrón (ODF8: 3). El DF4 le preguntó a su estudiante "¿Por qué te parece que es más cómodo repartirles las fichas en vez que algunos de ellos lo hagan?" y "¿Cómo podés hacer para cambiar eso que no te gustó del pizarrón?" (ODF4: 3). La DF9 le preguntó a su estudiante "¿Cómo harías para que trabajen más ordenados durante la actividad?" y "¿Qué podrías haber hecho si el recurso tecnológico te fallaba definitivamente?" (ODF9: 3). La DF13 le preguntó a su estudiante "¿Qué es lo que hiciste la mayor parte del tiempo de tu clase?" y "¿Por qué consideraste que había que escribir tanto en el Pizarrón?" (ODF13: 3). En este último caso las preguntas, también, buscan respuestas que orienten al estudiante rumbo a la prescripción que la formadora quería hacer.

En algunas ocasiones, los formadores optaron por hacer críticas directas a las acciones y reflexiones de sus estudiantes. Seleccionamos para la siguiente tabla tres ejemplos de cada uno de los tipos de críticas que identificamos en las sesiones.

Tabla 45

Ejemplos de citas (Atlas Ti) sobre Críticas y Prescripciones planteadas por los formadores

Críticas instrumentales y general	Código
La formadora le dice al estudiante que desde el fondo no se escuchan algunos de los planteos de los chicos que participan adelante, le aconseja que se genere el hábito de repetir lo que dicen (ODF8: 3).	DF8
La formadora le critica al practicante haber entregado un texto con la sola indicación de que los estudiantes lo lean. Le propone que entregue textos con consignas y con una delimitación concreta de tiempo para desarrollarlas. Luego propone alternativas para ese texto en particular (ODF2: 3).	DF2
La formadora le indica al estudiante que hizo una transición muy rápida de una pregunta abierta a una que era cerrada y casi retórica. El practicante pasó casi inmediatamente de preguntar "¿Qué rol ocupa la filosofía en la sociedad?" a preguntar "¿Puede la filosofía tener una función o es solo para los libros?" (ODF15: 3).	DF15
Críticas didáctico-epistemológicas	**Código**
La formadora le plantea que no es lo mismo por qué el tema que el practicante enseñó está en un libro de Historia que por qué tiene sentido enseñarlo en una clase de Historia, le pide que considere ese criterio para pensar el sentido de su enseñanza en futuras clases y que asocie lo más que pueda ese sentido con sus acciones (ODF11: 3).	DF11
La formadora le dice a su estudiante "lo que pueden buscar en Google se lo dijiste vos en clase, y algo que es bastante difícil de indagar se lo mandás a buscar como tarea" (ODF13: 3).	DF13
La formadora le hace notar a la practicante que tomó la decisión de no explicar el título de la clase cuando en el guion constaba que quería explicarlo. La formadora intenta rastrear las causas de esa decisión espontánea (ODF14: 3).	DF14

Críticas sobre contenidos disciplinares	Código
La formadora le plantea a su estudiante que debió aprovechar el trabajo con el mapa para reforzar el concepto de escalas y los principios de localización (ODF9: 3).	DF9
La devolución de la formadora señala errores conceptuales cometidos por la estudiante en varios momentos de la clase (ODF11: 3).	DF11
La formadora y el estudiante leen juntos una definición que ella entiende errónea de un concepto central de la clase (ODF13: 3).	DF13

Elaboramos el código "Habitualidad en la Reflexión" que reúne cuatro instancias en las que percibimos que los estudiantes practicantes se sentían habituados a la dinámica de reflexión sobre sus acciones. Esto no quiere decir que esa situación no haya existido en las otras instancias, sino que no se evidenció con la misma claridad. Concretamente, en los casos DF4, DF8, DF14 y DF15 advertimos y registramos que los estudiantes se mostraban acostumbrados, preparados para este tipo de situaciones.

Elaboramos el código "Agregados del Observador" que reúne situaciones que nos resultaron favorables para el desarrollo y la enseñanza de la Práctica Reflexiva de la Docencia, así como algunas críticas. Por ejemplo, destacamos a la DF6 cuando intenta, en varios momentos de su clase, que sus estudiantes comprendan el paso de una reflexión informal a procesos sistematizados de reflexión sobre la práctica (ODF6: 3). La DF7 regula intercambios acerca de relatos en los que sus estudiantes reconstruyen momentos de su práctica docente y acompaña, además, estas narraciones con el registro de conceptos nodales en la pizarra (ODF7: 3). La DF10 ofrece un marco teórico que motiva a sus estudiantes a reflexionar a partir de la reconstrucción discursiva de sus prácticas (ODF10: 3). Los casos DF11 y DF13 apelan al conocimiento conceptual y sintáctico de su especialidad como principal instrumento reflexivo.

A continuación, enlistamos las citas relacionadas con juicios un tanto más negativos:

- La DF2 ocupó la mayor parte del tiempo de la conversación posterior a la clase de su practicante en prescripciones (ODF2: 3).

- La DF5 habla frecuentemente de “prácticas reflexivas”, aludiendo a cada clase como una “práctica reflexiva” y omitiendo la posibilidad de considerar al sintagma como una metodología o tradición (ODF5: 3).
- La DF7 en ningún momento explicita un marco teórico que conceptualice el dispositivo y la estrategia que está desarrollando en la clase (ODF7: 3).
- En la entrevista con el practicante de la DF8 se reflexiona solamente sobre aspectos técnicos generales e instrumentales. Por ejemplo, no se reflexiona sobre conceptos ni contenidos, no se analizan decisiones específicas que el estudiante haya tomado, ni se recuperan diálogos específicos del aula (ODF8: 3).
- En la entrevista dirigida por la DF9 la estudiante aparece visiblemente nerviosa por la situación de evaluación y de calificación; algunas de las preguntas de la formadora tienen un trasfondo examinador (ODF9: 3).

La aplicación de la técnica de observación no participante nos permitió aproximarnos a las acciones que recurren en las clases de didáctica y en las entrevistas posteriores a las clases de los estudiantes practicantes de los casos estudiados, a los conceptos y los autores que se tratan, a su alta variabilidad y generalidad, al acompañamiento y mediación docente, a los contenidos y habilidades enseñadas, a las relaciones de poder y situaciones de jerarquía, al tipo de preguntas y de críticas formuladas.

4.1.3. Concurrencias entre los resultados de las entrevistas y las observaciones

En la presentación de los participantes del estudio cualitativo habíamos catalogado con el Nivel III de compromiso con la Práctica Reflexiva a tres participantes que exhibieron formación y conocimiento al respecto a lo largo de toda la entrevista. En las instancias de observación, ninguna de las preguntas ni críticas que codificamos como instrumentales o prescriptivas, ni ninguno de los aspectos negativos ligados al código “Agregados del Observador” corresponden a las tres formadoras que integran el mencionado nivel (Casos DF10, DF12 y DF14), por lo cual podemos consolidar la decisión tomada con la triangulación metodológica como criterio.

Los casos DF4, DF10 y DF14 demostraron concepciones académicas sobre la Práctica Reflexiva de la Docencia durante la entrevista en profundidad y fueron destacados con codificaciones positivas en el análisis de la "Pauta de Observación". Los casos DF11 y DF13 recibieron categorizaciones similares, sin embargo, las concepciones sobre la Práctica Reflexiva evidenciadas en la entrevista fueron "generales" en la DF11, y "confusas" en la DF13. A pesar de ello, observamos que se mantiene, también, una coherencia entre conocimiento conceptual sobre la tradición y la intervención del formador en la sesión observada.

Destacamos al DF4 por plantear preguntas abiertas y efectivas que requirieron la reflexión de la estudiante practicante a partir de sus sentimientos y emociones inmediatos a la clase, y porque percibimos que estaba habituada al proceso reflexivo observado. La DF10 ofreció un marco teórico para promover la reflexión de sus practicantes. Destacamos a la DF14 porque planteó preguntas abiertas y críticas "didáctico-epistemológicas" propicias para la reflexión y porque percibimos que su estudiante estaba habituada al proceso de reflexión que se intentaba provocar en la entrevista. Destacamos cuando la DF11 planteó una crítica "didáctico-epistemológica" que apeló al sentido de la enseñanza de un contenido y porque el contenido sustancial, conceptual y sintáctico de su disciplina fue el eje procedimental de la entrevista con el practicante. Las valoraciones que tuvimos con la DF13 son similares, pero la observación de esta formadora tenía que ver con el sentido del contenido de la clase en función de las fuentes de información a la que los alumnos de enseñanza media pueden acceder.

Notamos la falta de consolidación e institucionalización de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesorado a partir de la triangulación de fuentes de las entrevistas. Entendemos que este juicio se puede asociar a las dificultades que tuvimos para trazar patrones de recurrencia sobre los conceptos desarrollados y aspectos tratados en las sesiones observadas y sobre los autores mencionados sea en las entrevistas, sea en las observaciones. Si la metodología no está institucionalmente arraigada ni consecuentemente gestionada, es entendible que los recorridos de implementación sean particularmente variados.

En las entrevistas, el autor más mencionado fue Schön; en las observaciones, los más mencionados fueron Vygotsky y Zavala. Suponemos que se nombra a Schön en las entrevistas por ser un clásico del tema, y luego no tiene una aplicación inmediata en el trabajo en territorio, pero preferimos quedarnos en el ámbito de la conjetura porque a los tres autores les corresponden pocas menciones (menos de la mitad de los casos).

Vinculamos la categoría de análisis de las observaciones "Acompañamiento y Mediación Docente" con varias subcategorías y codificaciones adjuntas a la categoría de análisis de las entrevistas "Implementación de la Práctica Reflexiva". Con las observaciones corroboramos la disposición de los formadores a escuchar, a acompañar y ser pacientes con sus estudiantes, a respetarles sus características personales e identitarias, a generar confianza, a introducir la teoría académica en los análisis prácticos.

Los formadores declararon en las entrevistas que la calificación debía estar en un segundo plano para promover la reflexión del practicante, y notamos que ninguna de las instancias observadas fue calificada, al menos *in situ*. Solo la DF9 introdujo una actividad donde la practicante debía autocalificarse y argumentar el guarismo, sin que este fuera la expresión definitiva de la evaluación.

Los formadores declararon en las entrevistas que para implementar la Práctica Reflexiva hay que instrumentar la escritura de la práctica, sin embargo, solo los casos DF2 y DF4 finalizaron la entrevista de devolución pautando una actividad escrita. Los casos DF10 y DF12 fueron observados en una clase en la institución formadora, y, si bien no se pautó una actividad de escritura en esa instancia, toda la sesión estuvo orientada a un proceso de narrativas de las prácticas que estaba por iniciarse en el curso. No perdemos de vista que los participantes fueron observados en la aplicación de estrategias de enseñanza fundamentalmente conversacionales, pero tampoco podemos asegurar que las entrevistas con los practicantes continuaran en la documentación narrativa de la práctica.

Los formadores declararon en las entrevistas que para promover la Práctica Reflexiva era necesario evitar la prescripción. No obstante, solo los casos DF4 y DF14 fueron consecuentes en las sesiones en que fueron observados. No podemos incluir los casos que observamos enseñando en aula porque no tienen la misma dinámica de devolución que las entrevistas posteriores a las clases de los practicantes. No podemos obviar que es parte de la función tradicional del formador en didácticas la de, en algún momento de las charlas con sus practicantes, prescribir, determinar, pautar. Pero entendemos que este mecanismo está más presente de lo que se confiesa.

Tanto en las entrevistas como en las observaciones, los formadores propusieron preguntas relacionadas con la sensación global que el practicante conservó de su clase, con la indagación de los sentimientos que experimentó, con las diferencias emergentes entre lo que planificó y lo que ejecutó, con lo que el practicante piensa que haría de otra manera en futuras clases, con lo que lo conformó de su clase y entiende que corresponde seguir haciendo. Son interrogantes asociadas a la diferencia proyecto/trayecto, a la relación emoción/cognición y al Protocolo S.E.R (Anijovich & Cappelletti, 2017), que implica analizar en retrospectiva qué se debe seguir haciendo de la acción, en este caso una acción de enseñanza, qué se debe empezar a hacer y qué se debe revisar. Son preguntas afectadas por la experiencia inmediata, generales y pragmáticas.

Los formadores propusieron también otras preguntas en las entrevistas, con un componente, si se quiere, más epistemológico y metodológico. Aconsejaban preguntar sobre la forma en que el practicante elaboró su proyecto-guion de clase, sobre las intenciones de las acciones de enseñanza del practicante, sobre los fundamentos de su elección de las fuentes, sobre la afiliación a tal o cual paradigma o principio metodológico, sobre los componentes de la versión que el practicante ofrece acerca del tema que enseña. Quizás para que el practicante responda a este tipo de solicitudes necesite un lapso de distancia y de descanso respecto a la acción. Pareciera sensato adjuntar estas consignas en una dimensión escrita, pero corroborar el abordaje de este tipo de preguntas quedará para un estudio que contemple observaciones longitudinales. En las observaciones corroboramos que la reflexión sobre la práctica es un procedimiento eje para los participantes del estudio y que las preguntas sobre la práctica son su principal motor para inspirar la reflexión del practicante. Sin

embargo, según las observaciones, los formadores dejaron de lado varias líneas posibles de análisis de la acción. En contrapartida, la DF15 agregó en su práctica un tipo de pregunta que no apareció en las entrevistas y que tiene que ver con cómo el practicante vio su evolución en las distintas clases en las que enseñó.

Consideradas las categorías apriorísticas y emergentes analizables a través de la triangulación de la técnica entrevista con la observación no participante, habiendo incluido la correspondiente triangulación de fuentes del estudio colectivo de casos manifestado en cada técnica, podemos aproximarnos a describir y resaltar algunos aspectos relevantes de cómo se implementa la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesorado. Buscaremos ratificar y rectificar estos aspectos con otros contenidos que la investigación arroje. No obstante nos atrevemos a sugerir que el conocimiento conceptual y declarado por los formadores acerca de la Práctica Reflexiva de la enseñanza es coherente con las intervenciones que realizan con sus estudiantes; que la Práctica Reflexiva como metodología para la formación del profesorado es considerada por los formadores pero no está institucionalizada ni organizada por liderazgos pedagógicos; que este escenario resulta coherente con la variabilidad temática y conceptual que constituye a la enseñanza actual de la Práctica Reflexiva; que las mejores prácticas de enseñanza de la Práctica Reflexiva aparecen ligadas a formadores que escuchan, respetan, acompañan y confían en sus estudiantes, que los habitúan en la participación de procesos reflexivos, que le quitan trascendencia y recurrencia a la calificación, que indagan sobre las prácticas con preguntas abiertas, que están interesados en los sentimientos y las emociones que el practicante experimenta y en la identificación y el análisis de las diferencias entre la proyección del practicante y su acción, que los acompañan en la valoración de lo que deben seguir haciendo, de lo que deben empezar a hacer y de lo que podrían hacer de otra forma, que les ofrecen un marco teórico que vincula la academia con la construcción de conocimiento práctico, que analizan el sentido de los contenidos y de las fuentes con las que sus practicantes planifican sus clases, que utilizan los distintos tipos de contenido que las especialidades presentan para integrar al análisis didáctico y fortalecer la didáctica específica.

4.1.4. Concurrencias entre el estudio cualitativo y el marco teórico

En el presente apartado exponemos los resultados de dos tipos de triangulaciones teóricas que efectuamos. Por un lado, confrontamos los hallazgos propiciados por la categoría apriorística asociada a las representaciones que los formadores tienen sobre la Práctica Reflexiva y su enseñanza con los apartados del marco teórico sobre el concepto formador de formadores, sobre las características de la Formación Inicial del Profesorado en Uruguay y sobre las características de la Práctica Reflexiva, su fundamentación y su enseñanza. Por el otro, confrontamos los hallazgos de la categoría apriorística asociada a las acciones para la enseñanza de la Práctica Reflexiva descritas y ejecutadas con los apartados del marco teórico sobre la enseñanza e incorporación de la Práctica Reflexiva en la formación y el desarrollo profesional docente. La primera diligencia integra fragmentos del marco teórico con fragmentos de los resultados de las entrevistas, la segunda, con fragmentos de la entrevista que se ratifican con las observaciones.

A partir del planteo de Seckel (2016), aproximamos una definición de Práctica Reflexiva de la enseñanza que la relacionaba con describir, explicar y valorar las acciones e integrar literatura académica asociada al contenido de esa enseñanza. En el mismo sentido, los participantes del estudio consideran central en la Práctica Reflexiva la explicación de la práctica. Esta implica describir y valorar las acciones de enseñanza considerando las teorías académicas que actúen como herramientas para la comprensión y el análisis de las acciones, sus sentidos y sus potencialidades, las diferencias entre el proyecto y la acción y las alternativas contrafácticas frente a los acontecimientos. Propusimos estos dos últimos puntos –a saber, las diferencias y las alternativas– a partir del planteo de Nocetti & Medina (2017), y los formadores los sugirieron en las entrevistas y los implementaron en las instancias en que los observamos. Los formadores participantes del estudio plantean que estas alternativas y aquellas teorías son promovidas desde la mirada del otro: el profesor de didáctica, el docente adscriptor, los compañeros del estudiante practicante. Encontramos, asimismo, sugerida esta noción en el marco teórico, por ejemplo, en los trabajos de Subiabre (2016) y de Zavala (2015; 2017) que introducen el concepto “visión desde afuera” a propósito de la necesidad de que agentes no protagonistas de la acción sugieran lecturas, interroguen, aconsejen, orienten.

Con Anijovich & Cappelletti (2018) distinguimos la reflexión básica que un enseñante puede tener sobre su acción de una reflexión sistematizada. Identificamos, a través de sus respuestas, que los participantes del estudio podrían suscribir esta distinción. Y registramos, a través de las observaciones, que funcionaron mejor aquellas entrevistas de devolución en las cuales el practicante estaba habituado al proceso reflexivo y que las formadoras observadas durante una clase trataron acerca de los distintos niveles de reflexión, análisis y narración de la práctica.

Compartimos, refiriendo a Núñez & Arévalo (2016), la idea de que la experiencia y la subjetividad docente son factores que se consolidan tras el análisis sistematizado de la práctica, tan relevante en la profesionalización de los docentes. Los participantes del estudio suscriben este punto conforme nos plantearon que asocian la reflexión sobre la propia acción con la construcción de una subjetividad profesional que implica que el docente se transforme en autor de su práctica, en creador de su trabajo. Indican, a su vez, que tal construcción deviene en un instrumento de formación permanente, en la medida en que el enseñante se compromete con las teorías y los conocimientos involucrados en su práctica en vez de repetirlos mecánicamente.

Citamos a Nocetti & Medina (2017) acerca de que las emociones implicadas en la práctica pueden propiciar la reflexión del practicante. Los participantes sugirieron, en las entrevistas, la formulación de preguntas que asociamos a una dimensión emocional. En las observaciones identificamos este tipo de interrogaciones, los formadores apelaron a las emociones de sus practicantes inmediatas a la clase como impulso para la conversación reflexiva.

Describimos la idea de incidente crítico o problema práctico como elemento sustancial para la reflexión siguiendo a Anijovich & Cappelletti (2018). Identificamos esta premisa metodológica en las entrevistas y como tema de clase en las observaciones que se desarrollaron dentro de la institución formadora.

Citamos los trabajos de Jarpa, Haas & Collao (2017), Ruffinelli et al. (2017) y Anijovich & Cappelletti (2018), que mencionan la escritura de la práctica como un dispositivo de gran importancia para la reflexión. Asimismo, este dispositivo es especialmente destacado por los participantes en las entrevistas y aparece esbozado en algunos planteamientos que registramos en las observaciones.

Entendemos que, en este tema, la interrogación didáctica es un asunto recursivo. Gracias a Anijovich & Cappelletti (2018), planteamos que las preguntas abiertas, relevantes, metacognitivas estimulan la reflexión. Los participantes del estudio también lo hicieron y agregaron que suelen interrogar a sus practicantes acerca de cómo estos, a su vez, lo hacen en clase. Y pudimos corroborar ambas aseveraciones en las observaciones.

Resaltamos los planteos como los de Perrenoud (2004a), Seckel (2016) y Zavala (2015; 2017) porque proponen la incorporación en la reflexión de literatura académica propia de la especialidad en cuestión. Esta idea también se revela en las entrevistas, y logramos identificarla en algunas observaciones.

Basándonos en los artículos como los de Novillo (2015), Ramírez (2015) y Anijovich & Cappelletti (2018) propusimos como fundamental para la incorporación de la Práctica Reflexiva un clima de confianza, no punitivo, en el que sobresalen el respeto mutuo, la escucha, el acompañamiento, todo lo cual corroboramos en las observaciones e identificamos en las entrevistas.

Planteamos, refiriendo a Vaillant & Marcelo (2016), que la población estudiantil adulta puede presentar resistencia ante el aprendizaje y que, en particular, buena parte de los candidatos a docente piensan que conocen el quehacer de un enseñante sobre la base de su ya extensa trayectoria dentro del sistema educativo. A propósito, los participantes del estudio plantearon que notaban influencias de las tradiciones prescriptivas y normalizadoras en varios de sus estudiantes practicantes. Les resulta habitual que sus estudiantes les soliciten qué hacer exactamente en clase,

que imiten irreflexivamente lo que hacen en clase sus adscriptores o algunos de sus anteriores profesores, que en una primera instancia no estén dispuestos a pensarse como profesionales autónomos.

Los formadores que participaron en el estudio cualitativo declararon identificar dificultades relacionadas con la escritura, la lectura, el método de estudio y la metodología del trabajo intelectual en varios de los candidatos a docentes. Esto puede estar relacionado con las características de los bachilleres que ingresan a la Formación Inicial Docente en Uruguay, aspecto que señalamos en el "Marco contextual" de la investigación. No es descabellado pensar que estas carencias en habilidades que los formadores identifican en sus estudiantes estén ligadas a una situación socioeconómica y sociocultural más desfavorecida que la del resto de los universitarios.

Planteamos, siguiendo un estudio de OCDE (2005), que existe una desarticulación entre la formación del profesorado y las instituciones de enseñanza secundaria que habilitan las prácticas. Los participantes del estudio manifiestan las dificultades que tienen en la articulación con los profesores adscriptores de sus estudiantes. Estas dificultades, en general, son institucionales: los profesores adscriptores reciben una remuneración escasa, cumplen su función y tienen sus jerarquías fuera del Consejo de Formación en Educación, asisten a las instancias de coordinación que plantean los formadores por voluntad propia y no porque esté reglado.

Recuperamos el concepto de Vaillant & Marcelo (2015) referido a la "alta dispersión instructiva" de los formadores de formadores en Uruguay. En nuestro estudio, reconocimos, tanto en las entrevistas como en las observaciones, que los participantes incorporan la enseñanza de la Práctica Reflexiva con una amplia dispersión en intereses, en conceptos manejados, en autores tratados. Nocetti et al. (2020) también se refieren a la dispersión conceptual respecto a la conceptualización y caracterización de la Práctica Reflexiva que se desarrolla en la región. Este elemento está confirmado en nuestro estudio.

El análisis de datos cualitativos nos permitió acceder a ideas acerca de la Práctica Reflexiva de la Enseñanza propias del presente estudio y explicar cómo y con qué sentido los participantes incorporan la tradición y cuáles limitaciones enfrentan. La Práctica Reflexiva de la Enseñanza consistiría en un proceso sistematizado de preguntas e intercambios orales y escritos en los cuales el enseñante explica sus acciones de clase a una comunidad de práctica. Esta explicación consiste en la descripción y valoración de sus acciones por parte del enseñante, en la identificación y análisis de las diferencias entre el proyecto y el trayecto de la clase, en la búsqueda de alternativas, en la consideración de las emociones generadas en el proceso y en la identificación de incidentes críticos objeto de análisis, integrando la mirada del otro (el formador, los pares, los autores) en un clima de respeto mutuo, de confianza, que evite la punición y la prescripción. La Práctica Reflexiva de la Enseñanza se incorporaría a las didácticas específicas con el cometido de profesionalizar la carrera docente, desde la premisa de que el análisis sistematizado de la práctica consolida la experiencia y la subjetividad del docente. El obstáculo de la Práctica Reflexiva se encontraría en las tradiciones prescriptivas y normalizadoras de las didácticas persistentes en nuestro sistema educativo, incorporadas en instituciones balcanizadas, con alta dispersión instructiva entre sus formadores y algunos estudiantes que presentan dificultades en la adquisición de la alfabetización académica.

4.2. Resultados del estudio cuantitativo

El análisis cuantitativo implicó estudios estadísticos descriptivos de cada variable, cruces entre variables categóricas y dicotómicas con variables numéricas –a partir del análisis de las medias de los grupos de la muestra–, y una triangulación de enfoques –que conectó resultados cualitativos con cuantitativos. No generamos un apartado exclusivo de triangulación de los datos cuantitativos con la literatura académica porque el cuestionario está armado desde una metodología bibliográfica. Es decir que con los resultados decantamos directamente cuáles son los elementos de la literatura académica que los formadores de la muestra integran a su discurso sobre la Práctica Reflexiva de la Docencia.

Integramos al análisis la antigüedad de los formadores como docentes terciarios y como adscriptores, la especialidad y el área de conocimiento en la que se desempeñan, su carga horaria semanal, la cantidad de institutos donde trabajan, el carácter del cargo que ocupan, las asignaturas que dictan, su formación académica, su concepto sobre Práctica Reflexiva, el sentido que le encuentran a la Práctica Reflexiva, los autores que consultan para su implementación, los dispositivos que valoran y usan para su enseñanza, sus acciones de enseñanza de la Práctica Reflexiva.

Como consignamos en el Capítulo Metodológico, las variables con ítems en escala Likert (1932) tuvieron tratamiento de numéricas, y todas las variables numéricas se sometieron a la prueba de normalidad de la distribución de una muestra "Kolmogorov-Smirnov". Solo la variable asociada a la carga horaria de trabajo del formador presentó una distribución normal. En ese caso aplicamos los estadísticos paramétricos "Anova" y "T Student" para la comparación de medias entre grupos de la muestra de la variable "Horas" con cada una de las variables categóricas y dicotómicas independientes. Aplicamos las pruebas no paramétricas de "Kruskal-Wallis" y "Mann-Whitney" en la correlación de las restantes variables numéricas con las variables categóricas y dicotómicas independientes. Explicitamos las instancias en que se rechaza la hipótesis nula en la comparación de medias y se encuentran diferencias estadísticamente significativas que ilustramos con tablas dinámicas que consolidan las inferencias. Consideramos la variable categórica "Concepto" tanto dependiente como independiente. Recodificamos las variables independientes numéricas "Horas" y "Antigüedad en el CFE" en rangos, por lo tanto, agregamos dos variables categóricas.

A continuación, exponemos una tabla con las etiquetas de las variables que serán referidas a lo largo del apartado.

Tabla 46

Etiquetas de las variables del estudio cuantitativo

Independientes categóricas y dicotómicas	Independientes numéricas	Dependientes categóricas y dicotómicas	Dependientes numéricas (sentido y fundamentos)	Dependientes numéricas (dispositivos)	Dependientes numéricas (acciones)
Área	Antigüedad en el CFE	Concepto	Sin sentido	Adecuación Relatos documentados	Relevancia Brecha
Nivel de Didáctica que enseña	Antigüedad en Didáctica	Barbier	Sin conocimiento	Adecuación Simulaciones	Relevancia Identificación problema práctico
Grado académico	Antigüedad como Adscriptor	Carr y Kemmis	Innovación	Adecuación Compartir prácticas	Relevancia Identificación fortalezas y debilidades
Carácter del cargo	Horas	Cifali	Inherente	Adecuación Debates	Relevancia Trascender evaluación
Otras secciones	Institutos	Perrenoud	Profesionaliza	Adecuación Grabaciones	Relevancia Observar y criticar
Formación PR		Schön	Trasciende PR	Adecuación Bitácora	Relevancia Debatir
Horas agrupadas		Stenhouse		Adecuación Entrevistas	Relevancia Compartir frustración

Antigüedad como formador por rango	Clot	Adecuación Diarios	Relevancia Contexto
	Dewey	Frecuencia Relatos documentados	Relevancia Enseñanza conceptual
	Zeichner	Frecuencia Simulaciones	Dificultad Brecha
	Frecuencia Reflexión	Frecuencia Compartir prácticas	Dificultad Identificación problema práctico
		Frecuencia Debates	Dificultad Identificación fortalezas y debilidades
		Frecuencia Grabaciones	Dificultad Trascender evaluación
		Frecuencia Bitácora	Dificultad Observar y criticar
		Frecuencia Entrevistas	Dificultad Debatir
		Frecuencia Diarios	Dificultad Compartir frustración

	Dificultad Contexto
	Dificultad Enseñanza conceptual

4.2.1. Concepto de Práctica Reflexiva de la Enseñanza

Identificamos que diecisiete formadores expresan un concepto “Académico” sobre Práctica Reflexiva de la enseñanza, treinta y tres expresan uno acertado, pero “General” y veintiuno expresan uno incompleto o “Confuso”. Exponemos los datos en tablas dinámicas que correlacionan las variables independientes categóricas y dicotómicas con la variable dependiente categórica “Concepto”. Nótense algunas variaciones según los grupos de la muestra: quienes integran el área de Filosofía y Ciencias Humanas y Sociales formulan más definiciones académicas que generales y confusas, quienes integran el área de Artes formulan más definiciones confusas que generales y académicas, quienes tienen menor grado académico formulan más definiciones confusas que generales y académicas. Figuramos la planteado en las tablas 47, 48, 49, 50 y 51.

Tabla 47

Correlación entre las variables Área y Concepto

Concepto según áreas				
Área	**Académico**	**General**	**Confuso**	**Total**
Mat y Ciencias	6	11	6	23
Filo y Humanas	8	7	4	19
Artes	0	4	8	12
Letras	3	11	3	17
Total	**17**	**33**	**21**	**71**

Tabla 48

Correlación entre las variables Grado Académico y Concepto

Concepto según grado académico				
Grado académico	**Académico**	**General**	**Confuso**	**Total**
Título de grado	0	2	1	3
Especializado o maestrando	4	8	11	23
Magíster	7	15	6	28
Doctorando	4	1	1	6
Doctor	2	7	2	11
Total	**17**	**33**	**21**	**71**

Tabla 49

Correlación entre las variables Carácter del cargo y Concepto

Concepto según Carácter del cargo				
Carácter del cargo	**Académico**	**General**	**Confuso**	**Total**
Efectivo	8	15	8	31
Interino	9	18	13	40
Total	**17**	**33**	**21**	**71**

Tabla 50

Correlaciones entre las variables Otras secciones y Concepto

Concepto según otras secciones				
Otras secciones	**Académico**	**General**	**Confuso**	**Total**
Se desempeña en otras secciones	3	10	10	23
No se desempeña en otras secciones	14	23	11	48
Total	**17**	**33**	**21**	**71**

Tabla 51

Correlación entre variables Formación PR y Concepto

Concepto según Formación en PR				
Formación PR	**Académico**	**General**	**Confuso**	**Total**
Tiene formación específica en PR	14	15	12	41
No tiene formación específica en PR	3	18	9	30
Total	**17**	**33**	**21**	**71**

En suma, quienes integran el área Filosofía y Ciencias Humanas y Sociales, presentan formación de posgrado, se desempeñan exclusivamente en Didáctica y son efectivos en su cargo formulan mejores definiciones sobre la Práctica Reflexiva de la Docencia.

4.2.2. Sentido y fundamentación de la Práctica Reflexiva de la Docencia y su enseñanza en la Formación Inicial del Profesorado

Solicitamos a los formadores su opinión acerca de determinadas afirmaciones a través de una valoración en la que 1 significa “Totalmente en desacuerdo”, y 5, “Totalmente de acuerdo”.

La calificación media del ítem “Carece de sentido enseñar la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente porque nuestro sistema educativo no incluye tiempos para desarrollarla” es 1,408, la desviación estándar es 0,919, la mediana y la moda son 1. La calificación media del ítem “Los conocimientos generados por la Práctica Reflexiva están comprendidos en las teorías académicas” es 2,099, la desviación estándar es 0,913, la mediana y la moda son 2. La calificación media del ítem “La Práctica Reflexiva ofrece una alternativa innovadora en cuanto a las metodologías de formación docente” es 3,732, la desviación estándar es 1,095, la mediana y la moda son 4. La

calificación media del ítem “La Práctica Reflexiva de la docencia la considero inherente a la propia enseñanza” es 4,099, la desviación estándar es1,278, la mediana y la moda son 5.

La calificación media del ítem “Sistematizar y organizar la reflexión sobre la práctica es un factor que profesionaliza” es 4,718, la desviación estándar es 0,68, la mediana y la moda son 5. Identificamos una variación estadísticamente significativa entre la media general de la variable “PR Profesionaliza” y las medias de los grupos de la variable “Grado académico” (tabla 52). A pesar de ello no podemos trazar una relación entre el mayor o menor grado académico y la valoración como observamos en la siguiente tabla dinámica.

Tabla 52

Correlación entre las variables Grado Académico y PR Profesionaliza

Grado académico	Media Práctica Reflexiva profesionaliza
Título de grado	5
Especializado o maestrando	4,478
Magíster	4,964
Doctorando	4,667
Doctor	4,545
Total	**4,718**

La calificación media del ítem “La reflexión sobre la práctica aborda problemas que trascienden lo trabajado desde las teorías académicas” es 4,042, la desviación estándar es1,139, la mediana y la moda son 4. Identificamos una variación estadísticamente significativa entre la media general

de la variable “Trascendencia PR” y las medias de los grupos de las variables “Área” y “Grado académico” (tablas 53 y 54).

Tabla 53

Correlación entre las variables Áreas y Trascendencia PR

Áreas	Media Trascendencia PR
Mat y Ciencias	3,304
Filo y Humanas	4,474
Artes	4,500
Letras	4,235
Total general	**4,042**

Tabla 54

Correlación entre variables Grado Académico y Trascendencia PR

Grado académico	Media Trascendencia PR
Título de grado	4,667
Especializado o maestrando	4,261
Magíster	4,357
Doctorando	2,667
Doctor	3,364
Total general	**4,042**

Los formadores del área Matemáticas y Ciencias Experimentales y los formadores con doctorado o doctorandos le asignan a la Práctica Reflexiva de la Enseñanza como constructora de conocimiento menos importancia que quienes integran las restantes áreas. Los formadores del área Filosofía y Ciencias Humanas y Sociales, del área Artes y los formadores con menor grado académico le asignan más importancia que quienes integran las restantes áreas. La diferencia en la importancia que le asignan quienes integran cada área podría explicarse según sus metodologías y el carácter de sus objetos de estudio. En la variación según los grados académicos, esta diferencia podría explicarse a partir del mayor conocimiento de las teorías académicas y a partir de la comprensión-aceptación-incorporación de sus fundamentos epistemológicos conforme se avanza por los canales formales de desarrollo profesional. Cabe señalar que, en varios casos, se trata de la opinión de los mismos formadores: de los diecisiete doctores y doctorandos, once pertenecen al área Matemáticas y Ciencias Experimentales, cinco, al área Lenguas, y una, al área Filosofía y Ciencias Humanas y Sociales.

En líneas generales, los participantes del estudio consideran que enseñar la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesorado tiene sentido, que no todos los conocimientos que la Práctica Reflexiva genera están comprendidos en las teorías académicas y, en ocasiones, las trascienden, que esta ofrece una metodología innovadora para la formación docente, que es inherente a la propia enseñanza y que profesionaliza.

Nos llama la atención que los formadores opinen que la Práctica Reflexiva de la Docencia es una metodología innovadora y que es un proceso inherente a la enseñanza, y, asimismo, nos resultan opiniones contradictorias. Existen metodologías asociables a la Práctica Reflexiva desde las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX, y quizás desde antes. La primera edición en español del libro de Donald Schön sobre el profesional reflexivo es de 1982. Probablemente los participantes continúen identificando a la Práctica Reflexiva con la innovación por lo poco arraigada que estaría en nuestro sistema de formación docente según lo declarado en el estudio cualitativo. La Práctica Reflexiva, en cuanto implica un proceso sistematizado, no es inherente a la enseñanza sino que viene habilitada por una disposición a la reflexión y al análisis de la práctica a partir de una ideología y a través de dispositivos y propósitos que implican un pasaje de procesos

básicos de reflexión a otros cada vez más organizados. Pensamos que algunos de estos formadores tienen interiorizada la Práctica Reflexiva en sus tareas, que otros tienen una idea incompleta o confusa de su concepto y que otros quizá no hayan sopesado el significado de la palabra "inherente". Esto explicaría que se declaren como "totalmente de acuerdo" con la relación de necesidad de la Práctica Reflexiva con respecto a la enseñanza implícita en el adjetivo "inherente". Corresponde considerar que una minoría discutieron este vínculo inherente, lo cual se revela en la diferencia entre los guarismos de mediana y moda respecto a la media y se ratifica con el nivel de dispersión reflejado en la desviación estándar.

4.2.3. Autores consultados para preparar sus cursos de didáctica

Solicitamos a los formadores que indiquen si habían consultado determinados autores para sus cursos de didáctica y que incorporen otros.

De la lista de autores ofrecida, la mayoría de los formadores consultaron a los pedagogos Philippe Perrenoud (suizo), John Dewey (estadounidense), Lawrence Stenhouse, Wilfred Carr (británicos) y Stephen Kemmis (australiano) y al filósofo Donald Schön (estadounidense).

Entre los otros autores que los formadores agregaron, destacamos aquellos que obtuvieron una cantidad de menciones mayor al diez por ciento de la muestra. Estos son los pedagogos Rebeca Anijovich, Edith Litwin (argentinas) y Philippe Meirieu (francés) y las didactas Ana Zavala (uruguaya) y Alicia Camilloni (argentina). Los formadores aportaron noventa y seis autores, persistiendo así la alta dispersión sobre la categoría "Autores consultados" mencionada en el estudio cualitativo y asociable a la investigación de Nocetti et al. (2020).

Los autores que propusimos son generales, clásicos, tratan temas como la reflexión sobre la práctica, el análisis de la acción, la escritura de la práctica, la investigación de los docentes y son

franceses o anglosajones. Los autores que agregaron los participantes son en su mayoría mujeres y del Río de la Plata. Detallamos aspectos a propósito en las tablas 55 y 56.

Tabla 55

Frecuencia de autores consultados por los formadores

Autores	Cantidad que lo consultaron	Cantidad que NO lo consultaron
Barbier	33	38
Carr/Kemmis	**55**	16
Cifali	13	58
Cochram-Smith y Lytle	16	55
Perrenoud	**66**	5
Schön	47	24
Stenhouse	**53**	18
Clot	14	57
Dewey	**62**	9
Zeichner	10	61

Tabla 56

Frecuencia de autores agregados por los formadores

Autor	Menciones
Anijovich	18
Zavala	10
Camilloni	9
Litwin	9
Meirieu	9

El autor Jean Marie Barbier no fue consultado por la mayoría de los formadores, pero esta conclusión varía según los grupos en que podemos dividir la muestra. Comprobamos esto elaborando tablas dinámicas que correlacionaron las variables independientes con cada variable dependiente dicotómica ligada a un autor. La mayoría de los formadores del área de Filosofía y Ciencias Humanas y Sociales (tabla 57), de los efectivos (tabla 58), de quienes tienen maestría o un título de posgrado mayor (tabla 59), de quienes tienen formación en Práctica Reflexiva (tabla 60) y de quienes formularon una definición académica de Práctica Reflexiva (tabla 61) consultaron a Barbier para sus cursos de didáctica.

Tabla 57

Correlación entre las variables Barbier y Área

Barbier			
Área	**Cantidad que lo consultaron**	**Cantidad que NO lo consultaron**	**Total**
Mat y Ciencias	10	13	23
Filo y Humanas	12	7	19
Artes	5	7	12
Letras	6	11	17
Total	**33**	**38**	**71**

Tabla 58

Correlación entre las variables Barbier y Carácter del Cargo

Barbier			
Carácter Cargo	**Cantidad que lo consultaron**	**Cantidad que NO lo consultaron**	**Total**
Efectivos	16	15	31
Interinos	17	23	40
Total	**33**	**38**	**71**

Tabla 59

Correlación entre las variables Barbier y Grado Académico

Barbier Grado Académico	Cantidad que lo consultaron	Cantidad que NO lo consultaron	Total
Título de grado	0	3	3
Especializado o maestrando	7	16	23
Magíster	17	11	28
Doctorando	4	2	6
Doctor	5	6	11
Total	**33**	**38**	**71**

Tabla 60

Correlación entre las variables Barbier y Formación PR

Barbier Formación en PR	Cantidad que lo consultaron	Cantidad que NO lo consultaron	Total
Sí	23	18	41
No	10	20	30
Total	**33**	**38**	**71**

Tabla 61

Correlación entre las variables Barbier y Concepto

Barbier Concepto	Cantidad que lo consultaron	Cantidad que NO lo consultaron	Total
Académico	13	4	17
General	13	20	33
Confuso	7	14	21
Total	**33**	**38**	**71**

4.2.4. Dispositivos para la Práctica Reflexiva de la Enseñanza

Preguntamos a los formadores cuán adecuados consideran determinados dispositivos para la implementación de la Práctica Reflexiva a través de una valoración en la que 1 significa "Inadecuado", y 5, "Muy adecuado" y por la frecuencia de uso de estos dispositivos en sus cursos a través de una valoración en la que 1 significa "Nunca o casi nunca lo utilizo", y 5, "Con mucha frecuencia". Finalmente les solicitamos que señalen dispositivos que no hayamos mencionado.

La media del nivel de adecuación del dispositivo "Relatos documentados de prácticas" es 4,493, la desviación estándar es 0,715, la mediana y la moda son 5. La media de su frecuencia de uso es 4,028, la desviación estándar es 0,971, la mediana es 4 y la moda es 5. Identificamos una variación estadísticamente significativa entre la media general de la variable "Frecuencia relatos documentados" y las medias de los grupos de la variable "Grado académico" (tabla 62). A pesar de ello no podemos inferir una relación entre el mayor o menor grado académico y la frecuencia de uso de los relatos documentados de prácticas como observamos en la siguiente tabla dinámica

Tabla 62

Correlación entre las variables Grado Académico y Frecuencia de Relatos Documentados

Grado académico	Media Frecuencia relatos documentados
Título de grado	4
Especializado o maestrando	3,739
Magíster	4,464
Doctorando	4
Doctor	3,545
Total	**4,0284**

La media del nivel de adecuación del dispositivo “Simulaciones de fragmentos de clases” es 3,873, la desviación estándar es 0,999, la mediana y la moda son 4. La media de su frecuencia de uso es 2,788, la desviación estándar es 1,264, la mediana y la moda son 3. Identificamos una variación estadísticamente significativa entre la media general de la variable “Frecuencia simulaciones” y las medias de los grupos de la variable “Nivel de Didáctica que enseña” (tabla 63). Las simulaciones de fragmentos de clase por parte del practicante son más frecuentes en Didáctica I y menos en Didáctica III. En el nivel de Didáctica en que el practicante da menos clases en su grupo de práctica se recurre más al dispositivo simulaciones en su curso de formación, mientras que en el nivel en que el practicante da todas las clases hay menos simulaciones. Los datos que permiten esta inferencia constan en la siguiente tabla dinámica.

Tabla 63

Correlación entre las variables Nivel de Didáctica que se enseña y Frecuencia Simulaciones

Nivel de Didáctica	Media Frecuencia simulaciones
I	3,241
II	2,682
III	2,389
Total	**2,789**

La media del nivel de adecuación del dispositivo “Talleres para compartir prácticas de enseñanza” es 4,549, la desviación estándar es 0,713, la mediana y la moda son 5. La media de su frecuencia de uso es 4,028, la desviación estándar es 1,028, la mediana es 4 y la moda es 5. Identificamos una variación estadísticamente significativa entre la media general de la variable “Frecuencia compartir prácticas” y las medias de los grupos de la variable “Concepto”. Quienes formulan definiciones académicas de la Práctica Reflexiva utilizan con menos frecuencia los talleres para compartir prácticas. Los datos que permiten esta inferencia constan en la siguiente tabla dinámica. Puede ser que recurran, también, a dispositivos que trasciendan la comunicación de la práctica y fomenten su análisis.

Tabla 64

Correlación entre las variables Concepto y Frecuencia Compartir Prácticas

Tipo de Concepto PR	Media Frecuencia Compartir Prácticas
Académico	3,412
General	4,182
Confusa	4,286
Total	**4,028**

La media del nivel de adecuación del dispositivo “Debates sobre prácticas” es 4,535, la desviación estándar es 0,651, la mediana y la moda son 5. La media de su frecuencia de uso es 3,788, la desviación estándar es 0,940, la mediana y la moda son 4.

La media del nivel de adecuación del dispositivo “Grabaciones de clases de los practicantes” es 3,915, la desviación estándar es 1,131, la mediana es 4 y la moda es 5. La media de su frecuencia de uso es 2,085, la desviación estándar es 1,251, la mediana es 2 y la moda es 1. Identificamos variaciones estadísticamente significativas, que constan en la siguiente tabla, entre la media general de la variable “Adecuación Grabaciones Clases” y las medias de los grupos de la variable “Grado académico”.

Tabla 65

Correlación entre las variables Grado Académico y Adecuación Grabaciones de Clases

Grado Académico	Media Adecuación Grabar Clases
Título de grado	3,667
Especializado o maestrando	3,304
Magíster	4
Doctorando	4,333
Doctor	4,818
Total	**3,915**

La solicitud de permisos a las familias de los estudiantes menores de edad, la necesidad de acuerdo con los practicantes y los requerimientos tecnológicos pueden explicar la diferencia entre la media del nivel de adecuación y la media de la frecuencia de uso de las grabaciones en los cursos de didáctica.

Los formadores con mayor grado académico consideran más adecuado el uso de grabaciones, posiblemente a causa de que su trayectoria en la Academia les haya permitido conocer experiencias nacionales, regionales e internacionales en las que son frecuentes las grabaciones como instrumento para el análisis de la enseñanza.

La media del nivel de adecuación del dispositivo “Bitácora de ejercicios que promuevan la competencia reflexiva” es 4,465, la desviación estándar es 0,734, la mediana y la moda son 5. La media de su frecuencia de uso es 4,042, la desviación estándar es 1,006, la mediana es 4 y la moda es 5. Identificamos variaciones estadísticamente significativas entre la media general de la variable “Frecuencia bitácora” y las medias de los grupos de la variable “Área”. Las especialidades

artísticas usan con mayor frecuencia el dispositivo bitácora, como observamos en la siguiente tabla dinámica.

Tabla 66

Correlación entre las variables Área y Frecuencia Bitácora

Área	Media Frecuencia Bitácora
Mat y Ciencias	3,739
Filo y Humanas	4,158
Artes	4,750
Letras	3,824
Total	**4,042**

La media del nivel de adecuación del dispositivo "Entrevistas sobre la práctica" es 4,605, la desviación estándar es 0,621, la mediana y la moda son 5. La media de su frecuencia de uso es 4,521, la desviación estándar es 0,673, la mediana y la moda son 5.

La media del nivel de adecuación del dispositivo "Diarios de Formación" es 4,197, la desviación estándar es 0,729, la mediana y la moda son 4. La media de su frecuencia de uso es 3,309, la desviación estándar es 1,44, la mediana es 3 y la moda es 5.

Los dispositivos considerados más adecuados y que los formadores dicen usar con mayor frecuencia combinan el diálogo y la escritura. Estos son, en orden creciente de incidencia, las entrevistas sobre la práctica, los talleres en los que los estudiantes comparten sus prácticas con el formador y el resto del grupo, la escritura de relatos sobre la práctica, los debates sobre prácticas y el desarrollo de un cuaderno de bitácora con ejercicios relacionados con la competencia reflexiva.

A partir de la pregunta sobre otros dispositivos, dieciocho formadores sugirieron la observación entre pares.

4.2.5. Acciones para la enseñanza de la Práctica Reflexiva

Solicitamos a los formadores su opinión acerca de la relevancia y de la dificultad en la implementación de determinadas acciones para la enseñanza de la Práctica Reflexiva a través de una valoración en la que, para la primera solicitud, 1 significa “Irrelevante”, y 5, “Muy relevante” y, para la segunda, 1 significa “Muy fácil”, y 5, “Muy difícil”.

La media del nivel de relevancia del ítem “Acompañar al estudiante en el abordaje de la brecha entre sus expectativas y la realidad de la práctica” es 4,577, la desviación estándar es 0,552 y la mediana y la moda son 5. La media de dificultad en la implementación es 2,944, la desviación estándar es 0,876 y la media y la mediana son 3 (“Con alguna dificultad”). Identificamos variaciones estadísticamente significativas entre la media general de la variable “Relevancia Brecha” y las medias de los grupos de la variable “Grado académico”. Los formadores con mayor grado académico le otorgan mayor relevancia al abordaje de esta brecha, como consta en la siguiente tabla.

Tabla 67

Correlación entre las variables Grado Académico y Relevancia Brecha

Grado Académico	Media Relevancia Brecha
Título de grado	4,333
Especializado o maestrando	4,304
Magíster	4,857

Doctorando	4,667
Doctor	4,455
Total	**4,577**

La media del nivel de relevancia del ítem “Acompañar al estudiante en la identificación de sus problemas prácticos de enseñanza” es 4,704, la desviación estándar es 0,545 y la mediana y la moda son 5. La media de dificultad en la implementación es 2,761, la desviación estándar es 0,853 y la media y la mediana son 3.

La media del nivel de relevancia del ítem “Acompañar al estudiante en la explicitación de fortalezas, debilidades y justificación de sus prácticas” es 4,775, la desviación estándar es 0,453 y la mediana y la moda son 5. La media de dificultad en la implementación es 2,479, la desviación estándar es 0,823 y la media y la mediana son 2.

La media del nivel de relevancia del ítem “Promover la Práctica Reflexiva de los estudiantes más allá de la evaluación” es 4,746, la desviación estándar es 0,527 y la mediana y la moda son 5. La media de dificultad en la implementación es 3,169, la desviación estándar es 1,069 y la media y la mediana son 3. Identificamos variaciones estadísticamente significativas entre la media general de la variable “Dificultad Trascender evaluación” y las medias de los grupos de la variable “Antigüedad como formador por rangos”. Los formadores con mayor trayectoria dicen tener menos dificultad en este ítem, como consta en la siguiente tabla dinámica.

Tabla 68

Correlación entre las variables Antigüedad como formador y Dificultad Trascender Evaluación

Antigüedad en el CFE en rangos	Media Dificultad Trascender evaluación
1-10 años	3,381
11-20 años	3,226
<20 años	2,842
Total	**3,169**

La media del nivel de relevancia del ítem "Ayudar al estudiante a configurar su perfil docente" es 4,507, la desviación estándar es 0,826 y la mediana y la moda son 5. La media de dificultad en la implementación es 3,085, la desviación estándar es 1,118 y la media y la mediana son 3. Identificamos variaciones estadísticamente significativas entre la media general de la variable "Dificultad Ayudar perfil" y las medias de los grupos de la variable "Área". Los formadores de especialidades artísticas son quienes lo consideran más difícil, a continuación, los formadores de las áreas Matemáticas, Ciencias Experimentales y Letras, y luego, los del área Filosofía y Ciencias Humanas y Sociales. En la siguiente tabla dinámica consta la prelación.

Tabla 69

Correlación entre las variables Áreas y Dificultad Perfil

Área	Media Dificultad Perfil
Mat y Ciencias	3,087
Filo y Humanas	2,526
Artes	3,833
Letras	3,176
Total	**3,085**

La media del nivel de relevancia del ítem “Observar y criticar la práctica y la reflexión del estudiante, oportunamente” es 4,746, la desviación estándar es 0,47 y la mediana y la moda son 5. La media de dificultad en la implementación es 2,38, la desviación estándar es 1,005 y la media y la mediana son 2.

La media del nivel de relevancia del ítem “Compartir experiencias propias de frustración e incertidumbre en la práctica” es 4,282, la desviación estándar es 0,913 y la mediana y la moda son 5. La media de dificultad en la implementación es 1,676, la desviación estándar es 1,079 y la mediana y la moda son 1.

La media del nivel de relevancia del ítem “Indagar en el contexto de práctica del estudiante” es 4,366, la desviación estándar es 0,779 y la mediana y la moda son 5. La media de dificultad en la implementación es 2,225, la desviación estándar es 0,944 y la mediana y la moda son 2.

La media del nivel de relevancia del ítem “Enseñar a los estudiantes sobre los aspectos conceptuales de la Práctica Reflexiva” es 4,282, la desviación estándar es 0,881 y la mediana es 4 y la moda es 5. La media de dificultad en la implementación es 2,690, la desviación estándar es 1,022 y la mediana y la moda son 3.

Los formadores coinciden, a juzgar por la media y la desviación estándar de cada variable, en considerar relevantes y muy relevantes todas las acciones de enseñanza de la Práctica Reflexiva que propusimos en el cuestionario. Señalaron que la implementación de algunas presenta cierta dificultad. Es el caso de: acompañar al estudiante en el abordaje de la brecha entre sus expectativas y la realidad de la práctica y en la identificación de sus problemas prácticos de enseñanza, promover la Práctica Reflexiva más allá de la evaluación y enseñar sus aspectos conceptuales.

4.3. Concurrencias entre los estudios cualitativo y cuantitativo

La identificación de convergencias entre los estudios cualitativo y cuantitativo, que resulta intrincada porque opera con enfoques de distinta naturaleza, nos permite cumplimentar el tratamiento de los datos, insumos clave para las conclusiones e inferencias finales de nuestra tesis. Comparamos los resultados de la triangulación teórica del estudio cualitativo y los resultados de todo el estudio cuantitativo y, a continuación, exponemos los resultados de esta comparación.

A través del estudio cualitativo llegamos a una definición de Práctica Reflexiva de la Enseñanza asociada con la descripción-explicación-valoración, análisis y búsqueda de alternativas que el enseñante, acompañado de la mirada de otros, efectúa sobre su propia práctica. Esto se vincula, en una relación causa-efecto, con la relevancia que la muestra cuantitativa les otorga a las acciones de acompañamiento que el formador puede desarrollar en su trabajo con los practicantes. Es decir, colaborar, ayudar, orientar al estudiante en el abordaje de la brecha existente entre sus expectativas y las "realidades", en la identificación de problemas, debilidades y fortalezas en sus clases, en la configuración de un perfil docente propio, y observar y criticar oportunamente la enseñanza y la reflexión del estudiante.

A través del estudio cualitativo destacamos el sentido de la Práctica Reflexiva de la Docencia en cuanto constructora de subjetividad profesional y en cuanto instrumento de profesionalización. Por su parte, la muestra cuantitativa otorga relevancia a los ítems vinculados con la Práctica Reflexiva como factor que profesionaliza y como metodología mediadora en la configuración que el estudiante hace de su perfil docente durante la carrera.

A propósito de los autores relacionados al tema que los formadores consultan, sólo Donald Schön y Ana Zavala recurren en ambos estudios. Donald Schön es destacado en la entrevista y en las encuestas y Ana Zavala en las observaciones y en las encuestas. Donald Schön es un autor paradigmático de los campos de la epistemología de la práctica y la reflexión sobre la acción y ha sido ampliamente divulgado por la industria editorial. Ana Zavala es la autora uruguaya que más

ha publicado sobre la reflexión, el análisis y la teorización de las prácticas por parte de los profesores, sobre todo integrando la metodología de la investigación histórica con el co-análisis y el autoanálisis de la enseñanza. Al ser uruguaya es una autora de acceso sencillo en nuestro medio y viene integrada a los cursos de distintas didácticas específicas.

A través del estudio cualitativo resaltamos, como componentes centrales de la metodología de la Práctica Reflexiva de la Docencia, la identificación y el análisis de incidentes críticos y de problemas prácticos y el desarrollo de intercambios orales y escritos. La muestra cuantitativa le otorga relevancia al ítem asociado con el formador como mediador del análisis que el practicante realiza de sus problemas prácticos y define la entrevista, los talleres para compartir experiencias de enseñanza y la escritura de la práctica como dispositivos más adecuados y utilizados por los formadores.

Respecto a los límites de la enseñanza e implementación de la Práctica Reflexiva en el contexto actual, los participantes del estudio cualitativo se refirieron a la influencia de las pedagogías prescriptivas y normalizadoras en el sistema educativo. Asociamos esta influencia con la percepción de la Práctica Reflexiva como innovadora según la opinión recuperada con el estudio cuantitativo. Los formadores perciben la Práctica Reflexiva de la Enseñanza como innovadora porque todavía es crítica, es decir, porque las tradiciones tecnocráticas y positivistas son la oficialidad.

4.4. Síntesis del Análisis de Datos: principales premisas surgidas de la triangulación múltiple

Como planteamos en el capítulo metodológico, seleccionamos ciertos mecanismos de rigor y validación para nuestra investigación. Iniciamos con un análisis de las entrevistas, donde identificamos premisas asociadas tanto a las categorías de análisis propuestas como a las emergentes, en función de los propósitos y diseño de nuestra investigación. Son los resultados del apartado “4.1.1.”

A continuación, entrelazamos los datos obtenidos de las observaciones con los surgidos en las entrevistas, lo que nos permitió consolidar algunas afirmaciones y problematizar otras. Fue imposible yuxtaponer la información relacionada con subcategorías de análisis de contenido representacional con las acciones observadas, pero sí pudimos contrastarla con la literatura académica. En este punto, triangulamos teóricamente los elementos convergentes de la triangulación metodológica y los datos de las entrevistas que, por su naturaleza, no podían converger con las observaciones. Esta operación generó la consolidación de ciertas premisas, quedando a la espera de la triangulación de enfoques. Podemos observar estos resultados en el apartado "4.1.4."

A medida que procesábamos los datos cuantitativos, logramos establecer nuevas comparaciones, mientras que el análisis estadístico nos permitió añadir matices a nuestra comprensión del fenómeno estudiado. Por ello, vimos necesario presentar las evidencias en diversos apartados, considerando los resultados de cada técnica.

Esto también explica la relación inversamente proporcional entre el texto dedicado a discutir los resultados de las técnicas y el texto que refleja el producto de las triangulaciones. Las premisas se fueron decantando desde los primeros análisis hasta los últimos, lo que nos permite apreciar distintos niveles de fortaleza entre los preceptos evidenciados en el trabajo de campo. Entendemos que es necesario que el lector comprenda los distintos momentos del análisis y la lógica de las conclusiones, eso interpretamos del planteamiento de los metodólogos (Creswell, 2008; Flick, 2014; Hernández et al. 2010; Miles & Huberman, 1994) y así lo operacionalizamos.

En la tabla 70, presentamos las principales premisas consolidadas a través de la triangulación múltiple. Hemos validado algunas premisas que no pudieron ser corroboradas entre diferentes enfoques, porque no se consideraron en el cuestionario o porque pertenecen exclusivamente al ámbito declarativo, haciéndolas imposibles de visualizar durante la observación de las acciones de los formadores. A continuación, en la tabla 71, codificamos las divergencias surgidas de los

análisis anteriores, lo que solidifica el cumplimiento del tercer objetivo específico de la investigación. Es importante destacar que este apartado tiene como objetivo adicional proporcionar un nexo para el lector entre la exposición de los resultados y el capítulo dedicado a las conclusiones.

Tabla 70

Principales premisas ratificadas mediante la triangulación múltiple

Premisa	Técnicas	Teoría	Enfoque
Definición y caracterización académica u orientada acerca de la PR*	X	X	X
La diversidad y la dispersión en la selección de los autores para abordar la PR	X	X	X
La PR no está consolidada como metodología para la formación de profesores	X	X	
La escritura como estrategia primordial de la PR	X	X	X
La integración de la teoría académica-enunciativa como herramienta para el análisis de la práctica	X	X	
Quitarle trascendencia a la calificación de las clases de los practicantes y desvincular la reflexión de la evaluación sumativa	X	X	
La interrogación didáctica como estrategia de la PR	X	X	
La interrogación acerca de la dimensión emotiva de la práctica como estrategia de la PR	X	X	
El análisis de las diferencias entre el proyecto y el trayecto de la clase como estrategia de la PR	X	X	
La consolidación de la identidad docente le otorga sentido a la PR		X	X
El desarrollo de la profesionalidad docente como sentido de la PR		X	X
El problema práctico, incidente crítico o hecho didáctico significativo como disparador de la PR	X	X	X

La construcción de un clima de confianza como estrategia fundamental de la PR	X	X

*PR: Práctica Reflexiva.

Tabla 71

Principales premisas a problematizar a partir de los procesos de triangulación

Divergencias o contradicciones
Observamos una divergencia entre los autores que los formadores declaran usar para promover la Práctica Reflexiva y aquellos que nuestra revisión de la literatura académica sugiere o incluye. Esta divergencia radica en la alta dispersión de fuentes de referencia que los formadores promueven.
Identificamos una discrepancia entre el nivel de desarrollo y consolidación de la Práctica Reflexiva de la Enseñanza que los formadores perciben, comparado con las perspectivas de la literatura académica. Esta última no parece anticipar tan claramente la falta de consolidación y cultura necesaria para el desarrollo de la Práctica Reflexiva en la formación y carrera docente.
Observamos una cierta concreción en los dispositivos para la Práctica Reflexiva. Existe una reducción entre los dispositivos sugeridos por la literatura académica y los que los formadores declaran usar. Esta reducción se hace aún más evidente en las acciones de formación observadas. En este sentido, la interrogación didáctica a partir de entrevistas y las narraciones sobre la práctica emergen como los dispositivos claramente más utilizados.
Identificamos una disminución entre la amplia gama de preguntas que los formadores declaran como posibles de aplicar en la Práctica Reflexiva y las que realmente se evidenciaron en las observaciones.
Aunque los formadores declaran su intención de evitar la prescripción en las entrevistas de análisis de la práctica, encontramos en las sesiones observadas una presencia más significativa de prescripciones de la que anticipábamos.
Muchos formadores sostienen que la Práctica Reflexiva de la Docencia es inherente a la dinámica de la enseñanza. Sin embargo, la literatura académica en el campo nos ilustra que la Práctica Reflexiva es una metodología que requiere organización, sistematización e intencionalidad.

Capítulo 5. Conclusiones

En este capítulo de conclusiones valoramos, analizamos y ofrecemos una perspectiva acerca de los desafíos que presenta la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesorado del Uruguay. Asimismo, presentamos ideas y propuestas para profundizar en la investigación sobre la Práctica Reflexiva y su enseñanza en la formación docente.

En ese sentido, destacamos la importancia de la Práctica Reflexiva en la formación de docentes en Uruguay y la oportunidad para mejorar las instituciones formadoras de nuestro país a partir de la consolidación de esta metodología. Incluimos sugerencias para la consolidación y el fortalecimiento de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente, así como una guía de consignas para promover la escritura y el análisis reflexivo de la enseñanza.

Pretendemos concluir nuestro trabajo con la expectativa de haber ofrecido una visión integral sobre la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesorado en Uruguay, para así contribuir al desarrollo y la mejora de la formación docente en el país.

5.1. Discusión a partir de los objetivos de investigación

En este apartado analizamos los objetivos de nuestra investigación iniciando con las opiniones de los formadores sobre la Práctica Reflexiva de la docencia. Estudiamos los beneficios de implementar ciclos sostenidos y sostenibles de reflexión docente si el propósito formativo implica mejorar la enseñanza, el aprendizaje y la profesionalización de los educadores.

Destacamos una definición de Práctica Reflexiva que subraya la importancia de un proceso de análisis estructurado y organizado. Explicamos cómo la metodología de la Práctica Reflexiva aún se encuentra en fase de evolución y adquisición entre los formadores en didácticas específicas.

Describimos la metodología para la Práctica Reflexiva desarrollada en la formación docente uruguaya y analizamos los desafíos y las perspectivas en su implementación. Consideramos el

papel clave que juegan los formadores en el desarrollo de las habilidades reflexivas de los estudiantes.

Valoramos la coherencia entre los enunciados y las prácticas de los formadores considerando la importancia de la epistemología y los contenidos disciplinares en la reflexión docente, el papel de la escritura en la reflexión, el lugar de la prescripción en la didáctica y las posibilidades profesionales de los formadores para transformarse en docentes reflexivos.

5.1.1. Creencias y opiniones de los formadores en didácticas específicas sobre la Práctica Reflexiva de la Docencia y su enseñanza

Una de las tareas de nuestra investigación consistió en estudiar las convicciones y opiniones de los formadores en didácticas específicas sobre la Práctica Reflexiva de la Docencia y su enseñanza. Pensamos que este fue un aspecto interesante e importante de indagar porque la Práctica Reflexiva integrada en la educación, entre otras cosas, puede ser una herramienta para mejorar la enseñanza.

De nuestro estudio subyace una especie de "teoría del derrame" para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediante la Docencia Reflexiva que se puede explicar a través de un ciclo. El docente reflexiona sistemáticamente sobre su práctica, adquiriendo así mayor autoconciencia de su acción. Además, desarrolla su identidad profesional y autoestima y reconoce su entorno de actuación. También estudia y analiza las teorías académicas precisas y funcionales para comprender la realidad de su práctica. De esta manera el docente está en las mejores condiciones posibles para mejorar su práctica docente y se espera que ello acontezca. Mejorar el proceso de enseñanza no garantiza el éxito en un fenómeno tan complejo y multicausal como es el aprendizaje estudiantil, pero es una variable relevante para que esto suceda. Como en la teoría económica del "derrame" o efecto multiplicador de la inversión, las intenciones y el conocimiento, en este caso, pasan por diferentes procesos y tamices empíricos que pueden generar interferencias y no podemos garantizar una relación causa-efecto en los diferentes momentos del trayecto entre la reflexión sistematizada del docente y el aprendizaje del estudiante. No obstante, los participantes del estudio y la academia coinciden en destacar a la Práctica Reflexiva de la Enseñanza como una herramienta que existe para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje.

Para que la "teoría del derrame" para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que proponemos al interpretar el sentido de metodologías como la Práctica Reflexiva, funcione de manera, si se quiere, más efectiva, es necesario acompañarla con herramientas que fortalezcan los factores internos y externos que inciden en el aprendizaje y lograr que los docentes desarrollen un ciclo sostenido y sustentable de reflexión. El docente reflexivo no siempre puede controlar factores como el rendimiento académico previo del estudiante, su motivación, sus capacidades, ni situaciones como su ambiente familiar o su disponibilidad de recursos, pero puede incluir estas circunstancias en un ciclo de reflexión que debe ser continuo.

Además, incorporar la Práctica Reflexiva de la Enseñanza a las didácticas específicas del profesorado implica profesionalizar la carrera docente. Los participantes del estudio entienden que el análisis sistematizado de la práctica consolida la experiencia y la subjetividad del docente, complementa a una literatura pedagógica que resulta insuficiente para enfrentar la tarea educativa, permite que los docentes se adapten a contextos educativos cada vez más cambiantes y estén entrenados para proponer modificaciones.

Por lo anteriormente planteado, la enseñanza de la Práctica Reflexiva de la Docencia en la Formación Inicial del Profesorado tiene varias ventajas. Permite a los futuros docentes tener una mejor comprensión de sí mismos y de su práctica educativa. Es deseable y probable que les permita abordar su tarea docente con mayor solidez. Les enseña a estar en constante evolución y actualización y así desarrollar su adaptabilidad y flexibilidad, características que son apropiadas considerando las formas de mediación que desarrolla un docente para fortalecer el rendimiento académico de sus estudiantes.

Nuestra investigación proporciona su propia definición de Práctica Reflexiva de la Enseñanza, inspirada en las creencias y opiniones de los formadores y validada por la triangulación teórica:

La Práctica Reflexiva de la Enseñanza es un proceso sistematizado de preguntas e intercambios orales y escritos en los cuales el docente explica sus acciones de enseñanza a una comunidad de práctica. Esta explicación consiste en la descripción y valoración de las acciones por parte del

enseñante, en la identificación y análisis de las diferencias entre el proyecto y el curso de la clase, en la búsqueda de alternativas, en la consideración de las emociones generadas en el proceso y en la identificación de incidentes críticos que se analizan, integrando la perspectiva del otro (el formador, los pares, los autores) en un clima de respeto mutuo, de confianza, que evite la punición y la prescripción.

Esta definición subraya que la Práctica Reflexiva debe ser estructurada, que no es una simple reflexión intuitiva. Además, incorpora a "los otros" en la evaluación y en el análisis de las acciones, lo que hace que los procesos sean un poco menos subjetivos o un poco más intersubjetivos. También limita la metodología hacia ciertas estrategias de análisis (el intercambio oral y la escritura), pero este es el elemento que le da particularidad y contextualización a esta definición, propia de este estudio y de cómo la Práctica Reflexiva se entiende en el Uruguay actual.

Sin embargo, también sucede que hay varios formadores que creen que la Práctica Reflexiva sigue siendo una metodología innovadora y que es un proceso inherente a la enseñanza. Esta última idea contradice la noción de que la Práctica Reflexiva implica una evolución de la reflexión intuitiva a la reflexión sistematizada. Si la reflexión sobre la práctica es un proceso inherente al proceso de enseñanza, la Práctica Reflexiva sería un fenómeno espontáneo, que no requiere intención ni organización. Es difícil para nosotros interpretar ese dato proporcionado por el estudio cuantitativo, es confuso si tenemos en cuenta otras opiniones y conceptualizaciones de los formadores.

Por otra parte, proponer a la Práctica Reflexiva como innovadora, idea que también subyace del estudio cuantitativo, parece desconocer la historia pedagógica que tiene la metodología. No obstante, este aspecto puede estar en debate e interpretarse de acuerdo con las dificultades que aún tiene un abordaje de esta metodología formativa en la formación docente.

La Práctica Reflexiva de la Enseñanza ha sido una metodología estudiada e incorporada en la formación docente por varias décadas y ha sido considerada como una herramienta para mejorar la práctica de los docentes y su desarrollo profesional. Es cierto que su implementación en la formación docente aún tiene desafíos y dificultades. Pero la reflexión sobre la práctica es un

proceso relevante en el desarrollo profesional de los docentes, y la Práctica Reflexiva de la Enseñanza puede ser una metodología adecuada para aprender a sistematizar ese proceso desde el inicio de la carrera. La Práctica Reflexiva no es un proceso espontáneo, sino que requiere un esfuerzo consciente y una estructura para implementarse. Esto es especialmente importante en el contexto de la formación docente, ya que los profesores necesitan aprender herramientas y estrategias específicas para reflexionar sobre su práctica y así construir identidad profesional.

En cuanto a la metodología de enseñanza de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial del Profesorado, organizamos las acciones propuestas durante la investigación en las seis categorías que detallamos en la figura de la siguiente página. La “Figura 7” es un esquema de aspectos a considerar en la implementación de la Práctica Reflexiva de la Docencia, que subyacen de las ideas de los formadores y de la literatura académica del campo. Es una propuesta sobre cómo deben ser las acciones y sesiones de reflexión sobre la práctica en la formación inicial de profesores.

Figura 7 A modo de conclusión: seis puntos clave para enseñar la Práctica Reflexiva

El tradicionalismo pedagógico que aún prevalece en el sistema educativo uruguayo, la fragilidad emocional y competencial de muchos de los estudiantes practicantes y la descoordinación

institucional comprometen la implementación de la Práctica Reflexiva de la Enseñanza en la Formación Inicial del Profesorado según las percepciones de los formadores participantes en esta investigación.

Los formadores consideran que las instituciones y políticas educativas no promueven la Práctica Reflexiva de la Enseñanza y, en el campo del desarrollo profesional, sus colegas docentes de enseñanza secundaria y terciaria se desinteresan de los procesos reflexivos sobre las acciones pedagógicas o directamente desconocen la metodología. Creemos que los formadores se sienten solos en esta empresa. Sin embargo, observamos que, en todas las especialidades, de una forma u otra y a través de las didácticas específicas, se forma en la Práctica Reflexiva. Creemos que la soledad que afirman los formadores puede estar un poco exagerada. El conjunto de formadores constituye también la institución, la institucionalidad y el entramado de la política educativa.

Esta primera sección de conclusiones revela que la Práctica Reflexiva de la Enseñanza es una herramienta relevante para la formación y el desarrollo profesional docente. Es un ciclo de reflexión organizada e intencional que promueve la autoconciencia, la identidad profesional y las conjunciones entre las teorías académicas y prácticas. La Práctica Reflexiva busca mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, reconociendo que son procesos culturales complejos. La Formación Inicial del Profesorado desde un paradigma reflexivo puede incidir en la profesionalización de la carrera docente. En suma, nos resulta valioso que los formadores pudieron describir cabalmente cómo representan la Práctica Reflexiva, cómo la incorporan a su labor y las dificultades que encuentran para implementarla.

5.1.2. Las prácticas de enseñanza de la Práctica Reflexiva desarrolladas por los formadores de las Didácticas Específicas

Investigamos nuestro segundo objetivo específico a través de la observación directa de clases de didáctica y de entrevistas que los formadores tuvieron con sus estudiantes practicantes luego de que los últimos daban clase. Los formadores demostraron conocimiento de la Práctica Reflexiva, incluso quienes habían hecho declaraciones inexactas durante las entrevistas del estudio cualitativo.

En los casos observados, los formadores proponen la reflexión sobre la práctica como tema central o metodología. Suelen formular preguntas reflexivas sobre el análisis de conceptos didácticos, la elaboración de proyectos de clase, los cambios en la práctica, el discurso docente, los aspectos epistemológicos, las emociones y sentimientos suscitados y las posibilidades de mejora futura.

Los formadores sugieren estrategias para organizar la reflexión y ayudan a sus estudiantes a verbalizar los problemas prácticos en su enseñanza. Piden explicaciones sobre las prácticas que los estudiantes reconstruyen y proporcionan una retroalimentación constructiva sobre fortalezas y áreas de mejora. Además, trabajan en fomentar un ambiente de confianza al valorar y guiar a los estudiantes en el proceso de reflexión y en la conexión de la práctica con la teoría académica, y buscan reducir la jerarquía en el ambiente de aprendizaje.

Los formadores tienen un rol significativo en el desarrollo de las habilidades reflexivas de los estudiantes. Al sugerir estrategias para organizar la reflexión, ayudan a los estudiantes a articular y comprender mejor su práctica y sus problemas prácticos en la enseñanza. Al pedir explicaciones sobre las prácticas de enseñanza, proporcionan una oportunidad para que los estudiantes aprendan a iniciar el proceso analítico. Las devoluciones que proporcionan sobre las clases son un elemento importante para categorizar la reflexión o generar insumos a propósito, porque cuando los practicantes logran reconocer lo que está funcionando bien y lo que necesita mejorarse pueden identificar áreas clave para enfocar su reflexión y sustentar su práctica. La creación de un ambiente de confianza es fundamental para el éxito de la reflexión. Los formadores se ganan la confianza de sus practicantes valorando, asesorando y orientando antes que supervisando y sancionando. Este tipo de apoyo les otorga a los estudiantes la seguridad que necesitan para explorar su enseñanza superando la reflexión superficial o intuitiva. Es importante destacar los intentos de disminuir la jerarquía en el proceso de enseñanza y de reflexión. Esto permite que los estudiantes se involucren de manera más activa y equitativa en la reflexión, fomentándose una cultura de aprendizaje más colaborativa y horizontal.

Los temas recurrentes entre las instancias observadas fueron la aplicación y explicación de dispositivos para implementar la Práctica Reflexiva, la gestión del tiempo en el aula, la

identificación de problemas prácticos de enseñanza y la comparación entre la acción y el guión conjetural. Se han destacado técnicas y procesos propios de la investigación social cualitativa: entrevista, análisis documental, herramientas etnográficas, triangulación teórica, triangulación entre investigadores, análisis a partir de categorías apriorísticas.

5.1.3. El encuentro entre las opiniones y las creencias de los formadores y sus prácticas de enseñanza de la Práctica Reflexiva

Desarrollamos este apartado confrontando las afirmaciones obtenidas en las entrevistas y en las encuestas con aquello que conseguimos recoger en las observaciones. Como ya hemos mencionado, identificamos que existe una coherencia entre lo que los formadores afirman hacer y saber sobre la Práctica Reflexiva y su enseñanza y lo que hacen en sus prácticas de acompañamiento. Sin embargo, se pueden señalar algunas rupturas en esta armonía, vinculadas a una presencia menor de los conocimientos disciplinares y actividades escritas en las dinámicas reflexivas, la existencia de más prescripciones de las que los formadores quisieran señalar, algunas dificultades en el trabajo con los estudiantes, la falta de tiempo para que el propio formador se consolide en la Docencia Reflexiva, el uso de menos dispositivos de análisis de la práctica de los que los formadores desearían incorporar.

Los formadores sostienen que otorgan una gran importancia a los aspectos específicos de su didáctica y disciplina en la reflexión, sin embargo, en sus prácticas observamos una mayor reflexión sobre aspectos transversales de la enseñanza. El papel de los conocimientos metodológicos y epistemológicos de las disciplinas específicas en el análisis de la práctica parece ser más declarado por los formadores de lo que percibimos en el campo.

Observamos prácticas en las que se analizaron contenidos disciplinares y epistemológicos, pero esperábamos más contundencia a propósito. En cambio, notamos muchas categorías de análisis que podríamos rotular como generales: las dinámicas de grupo, el desarrollo de habilidades sociales en los educandos, las emociones en el aula, el uso de tecnologías digitales, las secuencias didácticas, los llamados estilos de aprendizaje.

Pensamos que el papel de la epistemología y la disciplina específica puede parecer destacado en el discurso de los formadores debido al énfasis y el sentido que la formación docente uruguaya históricamente ha imprimido en los profesorados, proporcionando mucha relevancia al área de especialización disciplinar. Eso podría condicionar las posiciones. Sin embargo, al observar las prácticas de enseñanza, es posible que los formadores encuentren que los aspectos transversales son igual de importantes o requieren más reflexión para garantizar un aprendizaje profesional más significativo en sus estudiantes practicantes.

Por otra parte, de los nueve formadores observados en una entrevista post-clase, solo dos consignaron continuar la reflexión a partir de una actividad escrita. Los formadores destacaron la importancia de una reflexión retrospectiva y significativa mediada por la escritura, pero no identificamos casi acciones concretas que la promovieran. No se pudo corroborar ni analizar cómo se planificó esta práctica.

Los formadores no pueden evitar cierta prescripción de la práctica del estudiante. Esta circunstancia es imprescindible cuando se encuentran con problemas instrumentales o errores relevantes en contenidos disciplinares de las clases de sus practicantes. Percibimos, sopesando las afirmaciones frente a las acciones, que los formadores prescriben más de lo que quieren. Intentan proteger la reflexión aislándola de las instancias de evaluación y certificación, pero a veces no lo logran. Identificamos casos en los que la interrogación didáctica reflexiva esconde una prescripción o una corrección. Entendemos que la coexistencia de la necesaria supervisión con la promoción de la Práctica Reflexiva es un dilema particularmente presente en la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente. La necesidad de supervisar la práctica para promover su calidad y la importancia de fomentar la reflexión autónoma y crítica son objetivos complementarios, pero a veces contradictorios. Por lo tanto, encontrar un equilibrio entre ambos puede ser un desafío para los formadores.

Los formadores sostienen que aspectos contextuales, institucionales y de tradición pedagógica perjudican la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la formación del profesorado. Sin embargo, muchas veces estos aspectos se asocian o se destacan a través de los propios estudiantes. Estos problemas los manifiestan algunos de sus estudiantes, debido a las dificultades que tienen para

adaptarse a trabajar de una forma más creativa y alternativa. Los formadores creen que muchos de sus practicantes demandan una didáctica tecnicista y/o que las dificultades competenciales que presentan algunos de ellos dificultan la implementación de dispositivos reflexivos como la narrativa pedagógica.

Los formadores manifiestan ser profesionales reflexivos, pero también plantean dificultades institucionales y laborales para obtener espacios para desarrollar un análisis sostenido de su enseñanza. Pretenden reflexionar sobre sus prácticas, pero se enfrentan a una sobrecarga laboral de más de cincuenta horas a la semana, basada, sobre todo, en desafíos de enseñanza y de apoyo al practicante. Los formadores en didácticas específicas en Uruguay buscan afianzarse como profesionales reflexivos y actúan en ese sentido, pero necesitan más apoyo para lograrlo.

Las instituciones formadoras podrían gestionar espacios específicos de colaboración e intercambio entre sus formadores, promover la investigación basada en la Práctica Reflexiva, evaluar el desempeño de los profesores con base en la reflexión, proveer herramientas eficaces para registrar las reflexiones sobre la práctica y ofrecer actividades académicas que fomenten la reflexión como metodología. Además, podrían utilizar plataformas virtuales que faciliten la reflexión y el intercambio de ideas entre los profesores formadores.

No obstante, entendemos que un formador no necesita tener todos los atributos de un profesional reflexivo para formar profesores reflexivos porque la pericia de un formador para guiar a los profesores hacia la Práctica Reflexiva depende de una combinación de factores. El contexto del practicante es diferente al del formador, sin carga de trabajo docente y con menos responsabilidades. El practicante cuenta con un reconocido espacio institucional de reflexión en los cursos de didáctica y la orientación y motivación para analizar su práctica. Los formadores no lideran desde el vacío, a lo largo de nuestro trabajo de campo hemos podido corroborar su experiencia, pero no garantizamos que puedan generar espacios para completar procesos integrales de Práctica Reflexiva en su desarrollo profesional. Entendemos que la mayoría lo hace y lo ha hecho por temporadas.

Nos parece lógico que Schön sea el autor recurrente y recursivo entre los participantes. Sin embargo, este hallazgo se torna escaso cuando consideramos nuestras expectativas iniciales. Donald Schön es un autor relevante en el campo de la Práctica Reflexiva porque teoriza sobre una forma de aprendizaje profesional que desarrolla la capacidad de decisión aplicable a contextos cambiantes. El estadounidense consolida la idea de que la Práctica Reflexiva es una forma significativa de mejorar la práctica profesional. En este sentido, plantea que los profesionales deben ser capaces de reflexionar sobre su práctica y aprender de la experiencia para adaptarse a situaciones cambiantes y tomar decisiones más adecuadas. La capacidad de Schön para sintetizar y articular ideas y propuestas al respecto le ha permitido ganar popularidad.

La dificultad para identificar referentes comunes sobre la Práctica Reflexiva entre los formadores refuerza la teoría de Nocetti et al. (2020) según la cual las nociones sobre la Práctica Reflexiva son diversas y dispersas. También puede sugerir la falta de espacios institucionales de articulación y proposición de la que hablaron los formadores. Que los formadores propongan diferentes autores para enseñar e incorporar la Práctica Reflexiva en la formación del profesorado no es algo que deba considerarse negativo. No podemos analizar cuán necesario es llegar a acuerdos teóricos en este sentido, pero es posible que la institucionalización y estructuración de dinámicas enriquezca a los formadores, en la medida en que reconozcan nuevas perspectivas y perciban que no están solos en esto. Hoy, la Práctica Reflexiva se desarrolla de manera similar a la del “cine de autor”. Esto puede generar ortodoxias y apaciguar el diálogo.

En su enseñanza de la Práctica Reflexiva, los formadores rara vez ofrecen simulaciones en el aula o grabaciones de las clases de los practicantes. Sin embargo, los expertos en el campo de estudio sugieren estos dispositivos (Allen, 1966; Barbier, 2004b; Novillo, 2015; Ornique, 2018). Los consideran útiles para mejorar la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. Al simular una clase, los practicantes pueden experimentar con diferentes estrategias didácticas antes de aplicarlas en un entorno real. Las grabaciones de las clases de los practicantes pueden ser importantes ya que permiten a los formadores y practicantes revisar y repensar la enseñanza y, a partir de ahí, analizar acciones y criticar constructivamente el desempeño.

Correspondería crear protocolos claros y estrictos para el uso de grabaciones en las prácticas de enseñanza, garantizando la privacidad y seguridad de los estudiantes y docentes involucrados, así como la implementación de políticas para proteger los derechos de los estudiantes.

5.2. Limitaciones y prospección de la investigación

Comenzamos este apartado sobre los límites y perspectivas de nuestra investigación describiendo la siguiente situación:

Los resultados obtenidos en las especialidades de Geografía y Literatura en el estudio cualitativo resultaron ser menores a lo esperado, dadas las implicaciones de la Práctica Reflexiva en los programas oficiales de didácticas de estas materias. Sin embargo, nuestras percepciones, a partir del trabajo de campo cuantitativo, nos permiten inferir que los formadores de Matemáticas e Inglés emplean en gran medida la metodología de la Práctica Reflexiva en su trabajo con los estudiantes practicantes.

Una lectura de esta percepción e interpretación que hacemos es que la concurrencia de estudios cualitativos y cuantitativos pudo haber sido un error. Consideramos la posibilidad de un modelo consecutivo que subordinara el estudio cualitativo a los resultados del cuantitativo al inicio de nuestro proceso de investigación. Sin embargo, la realización simultánea de ambos estudios permitió identificar una brecha conceptual entre los formadores referentes que elaboraron los documentos curriculares hace una década y los actuales colectivos de formadores en didácticas específicas, así como una distancia entre la política educativa en su segundo nivel de gobernanza y la micropolítica educativa en los contextos de práctica. Esto muestra, al mismo tiempo, un límite y un hallazgo en la investigación.

Entendemos que nuestra investigación presentó otras tres limitaciones sustanciales, relacionadas en gran medida con la propuesta metodológica de la misma. En primer lugar, la alta dispersión de autores que los formadores utilizan para promover la reflexión entre los practicantes, identificada en los resultados del trabajo de campo, podría haberse aclarado más a través de un diseño de

investigación diferente. Por ejemplo, uno que incluyera más sesiones de observación, entrevistas programadas después de las observaciones, un análisis más profundo de documentos, o un enfoque longitudinal. Algo de esto podría haber proporcionado una mayor claridad y capacidad de discernimiento.

La segunda limitación radica en que no todas las premisas participaron de la triangulación múltiple a pleno. Por razones ya explicadas en el capítulo de resultados, se generaron afirmaciones con diferentes niveles de rigor, con procesos de validación ligeramente distintos, lo que dificultó la integración de estas en un apartado único.

La tercera limitación es que, aunque posicionamos la escritura sobre la práctica como una estrategia clave de la Práctica Reflexiva y esta idea se solidificó a través de diversos discursos (tanto en la literatura como en los resultados cualitativos y cuantitativos), no logramos evidenciarla lo suficiente en nuestras observaciones. La recurrencia de esta estrategia no se observó tanto como esperábamos. Nuevamente, un enfoque longitudinal o un diseño de investigación, que no separara tanto las observaciones de las entrevistas, podría haber influido en este resultado.

Por otra parte, huelga decir que la línea de investigación sobre la Práctica Reflexiva y su enseñanza es prometedora. En efecto, proponemos diez ideas que podrían complementar esta investigación. Estos estudios nos permitirán comprender mejor la enseñanza de la Práctica Reflexiva en el país y completar una fase exploratoria en el campo. Sugerimos desarrollar:

1) una investigación similar a la descrita en esta tesis, pero en centros de formación docente del interior de Uruguay. Permitiría analizar las similitudes y las diferencias en el enfoque de la Práctica Reflexiva y su impacto en la formación. Asimismo, comprender cómo se desarrolla y difunde esta metodología en las diferentes regiones del país. Podríamos rastrear barreras u obstáculos que limiten el desarrollo de la Práctica Reflexiva en determinadas regiones y proponer soluciones que permitan una difusión más amplia de esta política de formación.

2) una investigación similar a la descrita en esta tesis, pero en centros de formación de docentes de enseñanza primaria y técnica. Esto, también, nos permitiría analizar las similitudes y las diferencias en el enfoque de la Práctica Reflexiva y su impacto en la formación. Podríamos identificar fortalezas y debilidades en la implementación de la metodología según cada nivel. Al comparar diferentes contextos de enseñanza de la Práctica Reflexiva, se podrían identificar problemas y oportunidades para su implementación y desarrollo.

3) un estudio cuantitativo exploratorio, a nivel nacional, con el objetivo de determinar algunos casos emblemáticos de enseñanza de la Práctica Reflexiva en la formación docente para desarrollar un seguimiento longitudinal. La base cuantitativa de un trabajo de estas características permitiría determinar una tendencia general sobre la incorporación de la Práctica Reflexiva en la formación docente a nivel nacional. Identificar algunos casos emblemáticos y seguirlos longitudinalmente nos permite estudiar la evolución y los resultados de esta práctica a lo largo del tiempo. Permitiría, también, identificar las prácticas más adecuadas para la formación de docentes reflexivos y establecer recomendaciones para su incorporación en planes y programas.

4) un estudio sobre el impacto de la Práctica Reflexiva de la Enseñanza en la formación docente a partir de las percepciones y las opiniones de estudiantes avanzados en las carreras y docentes recientemente egresados. Ayudaría a mejorar y fortalecer la formación docente basada en esta metodología y sería una forma de evaluar la formación docente en un nivel más general.

5) una investigación similar a la descrita en esta tesis, pero enfocada en el aprendizaje de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente, por lo que el universo de análisis serían los estudiantes. Permitiría analizar cómo los futuros docentes entienden y valoran la enseñanza de la Práctica Reflexiva en su formación inicial, así como identificar posibles fortalezas y debilidades en la metodología utilizada para enseñar esta habilidad clave.

6) una investigación sobre cómo articular la crítica de la práctica con la promoción de la reflexión sobre la práctica en la Formación Inicial Docente. Permitiría vincular el desarrollo de la metodología a su impacto en los aprendices. Conoceríamos un factor que influye en la eficacia de los procesos reflexivos y analizaríamos cómo mejorarlo para proponer ajustes en las estrategias de enseñanza de la Práctica Reflexiva.

7) un análisis y una comparación de los diferentes métodos utilizados por los formadores para promover la reflexión sobre la práctica en los futuros docentes. Permitiría profundizar en las diversas estrategias y técnicas utilizadas para estimular la reflexión e identificar las formas más adecuadas de promover su uso.

8) un estudio en profundidad sobre los factores que influyen en la capacidad de los formadores para estimular la reflexión entre los futuros profesores, como la formación previa, la experiencia, la personalidad. Permitiría comprender cómo los formadores pueden mejorar sus habilidades para promover la reflexión y el pensamiento crítico en sus estudiantes. Al analizar factores como la formación previa, la experiencia y la personalidad podemos identificar qué características y habilidades son relevantes para desempeñarse como formadores reflexivos.

9) un estudio de diseño con una cohorte definida de formadores y practicantes para analizar un método específico que ayude a los formadores a mejorar su capacidad para promover la reflexión en los futuros profesores. La intervención podría llevarse a cabo con la guía que ofrecemos en el apartado 5.4., la incorporación de grabaciones o simulaciones de clases, la creación de un espacio sostenido de comunicación y reflexión con los formadores de todas las didácticas específicas de un mismo centro. Permitiría analizar la pertinencia de un método específico para perfeccionar la capacidad de los formadores de promover la reflexión en los futuros profesores. La base de este estudio radicaría en la necesidad de analizar y enriquecer los métodos utilizados para formar profesores reflexivos.

10) un análisis de la inclusión del conocimiento disciplinar en la enseñanza y en la implementación de la Práctica Reflexiva por parte de los formadores de profesores.

Permitiría analizar la integración de la formación teórica con la Práctica Reflexiva en la formación docente. Explicaría en qué medida es posible asegurar que los futuros docentes tengan un conocimiento sólido tanto de su disciplina como de las estrategias de enseñanza y la Práctica Reflexiva, buscando así una formación integral. Este estudio puede ayudar a identificar las fortalezas y debilidades en la actual enseñanza de la Práctica Reflexiva y proporcionar recomendaciones pertinentes.

5.3. La guía de preguntas como dispositivo para la implementación de la Práctica Reflexiva de la enseñanza

Enseñar la Práctica Reflexiva de la Docencia en la Formación Inicial Docente en Uruguay es, en buena medida, promover la escritura de la práctica y saber formular preguntas sobre la práctica. Por eso ofrecemos una "Guía de consignas para el análisis de la práctica", que es, también, conclusión y resultado de nuestra investigación. Nuestra idea es evitar la aplicación lineal del formulario. Esperamos que algunas de sus partes o preguntas sirvan de inspiración a estudiantes y formadores. Pensamos en esta "guía" para el análisis de una clase en la que aún no se han identificado incidentes críticos. Es una herramienta para iniciar los primeros pasos de un proceso reflexivo. La guía no permite completar una instancia de escritura significativa o concluyente de un proceso de práctica docente ni desarrollar una investigación práctica, a menos que su instrumentación sea longitudinal y la herramienta se convierta en un insumo para un análisis documental.

Tabla 72

Guía de consignas para el análisis de la práctica

Dimensión proyectiva de la acción	Dimensión retrospectiva de la acción
Definiciones y significados	**Dimensión retrospectiva**
Define el término enseñar	**Emociones**
Define el término aprender	¿Cómo te sentiste enseñando? ¿Por qué?

Define y describe la disciplina que enseñas	¿Cómo sientes que te fue en la clase? ¿Por qué?
Explica el significado y el propósito de la enseñanza de tu disciplina	**Evaluación, mejora y futuro**
Reflexión sobre la planificación de la clase	¿Qué diferencias identificas entre la clase que pensaste y la que percibes que diste? ¿Cómo explicas y evalúas esas diferencias?
¿Cuáles son tus intenciones de enseñanza?	¿Qué piensas que deberías seguir haciendo en las próximas clases en las que enseñes este tema o en las próximas clases con este grupo?
¿Cómo elaboraste la planificación? ¿Por qué seleccionaste esos métodos de enseñanza y esos materiales para los estudiantes?	¿Qué piensas que deberías hacer de otra manera?
¿Qué métodos de enseñanza consideraste, pero eventualmente descartaste y por qué?	**Epistemología de la disciplina y su enseñanza**
¿Qué autores y recursos utilizaste para planificar esta clase y por qué?	¿A qué paradigmas de tu disciplina acudiste durante el desarrollo de tu clase? ¿Por qué?
¿Qué factores influyeron en la planificación de esta clase y por qué?	¿Qué principios metodológicos de tu disciplina piensas que aplicaste durante la clase? ¿Por qué?
	Discurso de la clase: identificación y atribución de fuentes
	¿Qué contenidos de los que versionaste en la clase están directamente relacionados con los autores que estudiaste para prepararla?
	¿Qué contenidos de los que versionaste corresponden a otros autores que has estudiado en otros momentos de tu formación?
	¿Qué contenidos de los que versionaste identificas, pero no puedes atribuir claramente a una fuente?

Las consignas sobre “definiciones y significados” pretenden estimular la reflexión y el conocimiento profundo de los conceptos de enseñanza, de aprendizaje y de la disciplina que se enseña. El formador debe esperar respuestas claras y fundamentadas de sus practicantes, basadas

en sus propias experiencias y conocimientos. Favorece consignarlas como tarea domiciliaria. Estas respuestas pueden ayudar al formador a evaluar el nivel de conciencia crítica y compromiso del estudiante con su práctica docente, y también pueden ser un punto de partida para la discusión y el desarrollo de habilidades pedagógicas. Las respuestas a estas preguntas se pueden incorporar a la reflexión de una clase o a una escritura significativa sobre lo que se reflexiona. Por ejemplo, el candidato a docente podría evaluar si sus intenciones de enseñanza y la planificación de la clase están en línea con su concepto de enseñanza. Este tipo de análisis puede ayudar al practicante a identificar áreas de mejora en su práctica y fortalecer su conocimiento y comprensión del papel del docente.

Las preguntas de “planificaciones de clase” intentan promover la reflexión y la autoconciencia sobre la práctica docente. Estas preguntas permiten al profesor en formación evaluar sus intenciones de enseñanza, los métodos y materiales utilizados y las influencias externas en la planificación. Con estas formulaciones, el formador puede esperar que el practicante analice sus decisiones y justifique sus elecciones de enseñanza.

Las preguntas que categorizamos como de “evaluación, mejora y futuro” pretenden motivar la reflexión crítica sobre la propia práctica docente y el impacto que tiene en los estudiantes. Estas preguntas pueden ayudar a identificar las diferencias entre lo que se planeó y lo que se hizo, y evaluar lo que se hizo bien y lo que podría modificarse. El formador puede esperar respuestas honestas y detalladas del candidato a profesor sobre su experiencia y aprendizaje durante la práctica docente. Estas respuestas pueden incluir valoraciones de su desempeño, identificación de fortalezas y debilidades y percepciones sobre cómo mejorar en el futuro.

Preguntar al practicante sobre su experiencia y “emociones” durante la lección puede ser una primera oportunidad para que evalúe su desempeño, identifique sus fortalezas y debilidades y obtenga una comprensión más profunda de su práctica docente. Estas preguntas también pueden ser útiles para que el formador comprenda mejor la perspectiva del practicante y ofrezca comentarios más específicos y personalizados. En general, esperamos que esto ayude a introducir una Práctica Reflexiva honesta y profunda.

Las consignas de “epistemología” invitan al estudiante a reflexionar sobre los fundamentos teóricos y metodológicos de su disciplina, que pueden ayudar a fortalecer su comprensión y cómo incluirlos en la práctica. El formador puede esperar respuestas que lo ayuden a guiar al estudiante en el entendimiento de la disciplina y su didáctica.

Con las preguntas sobre el “discurso” docente en la clase, el formador puede obtener información sobre la preparación y el desarrollo de la clase que ha desarrollado el practicante. Las preguntas pueden contribuir a la Práctica Reflexiva al permitir que el formador sepa cómo el practicante ha seleccionado y entendido los contenidos y las fuentes relacionadas con su disciplina. De esta forma, podrá identificar fortalezas y áreas de mejora en la enseñanza del practicante y efectuar comentarios oportunos y relevantes. Es probable que el candidato a docente responda honesta y cuidadosamente sobre sus acciones de enseñanza. Probablemente describa los desafíos que enfrentó en la clase, así como sus percepciones de su enseñanza y su impacto en los estudiantes. Es probable, también, que proporcione recuerdos de su educación y desarrollo personal.

5.4. Diálogo con la política educativa actual en el campo de la profesión docente

La Práctica Reflexiva se ha posicionado como una herramienta significativa para conectar el conocimiento disciplinar con el pedagógico en las carreras docentes. Entendemos que en Uruguay existe una oportunidad para implementar una formación de docentes basada en la Práctica Reflexiva porque hay una tendencia emergente entre los formadores en didácticas específicas respecto al tratamiento de esta metodología. El estado, con un enfoque estratégico y un plan de acción, podría fortalecer la Docencia Reflexiva tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional docente.

“Los ingredientes están”. Si Uruguay quiere establecer un modelo de formación docente basado en la Práctica Reflexiva, los formadores en didácticas específicas muy probablemente estén dispuestos a apoyarlo. En general, estos formadores se adhieren a la Práctica Reflexiva, conocen su tradición y están dispuestos a discutir y mejorar en este campo. Se requiere un enfoque estratégico basado en proyectos de fortalecimiento de la Docencia Reflexiva, que parta de lo ya

desarrollado por los formadores e implemente ajustes concretos, integrando los conocimientos aislados en los intersticios institucionales. Para lograr esto, es necesario realizar un trabajo de diagnóstico y mapeo de las necesidades y recursos de cada centro y establecer un diálogo profundo y sistematizado con formadores, gestores y estudiantes.

El desarrollo institucionalizado de la Práctica Reflexiva ofrece la posibilidad de romper con el llamado “divorcio” entre el conocimiento disciplinar y el pedagógico que suele atribuírsele a los sistemas de formación docente de nuestro país y región. A partir de la reflexión sobre la práctica los docentes pueden conectar el conocimiento disciplinario con su enseñanza y con conocimientos relacionados con las teorías de la enseñanza y la epistemología. Al desarrollar la capacidad de analizar su práctica, los docentes buscan la forma más acertada para presentar el conocimiento disciplinario en el aula. En este sentido, la Práctica Reflexiva puede ser una herramienta constructora del conocimiento didáctico del contenido. Al reflexionar sobre sus prácticas, los docentes pueden identificar los aspectos que funcionan bien y aquellos que necesitan mejorar respecto a determinados conocimientos y habilidades disciplinares que están enseñando. Esto puede asociarse a teorías didácticas, pedagógicas y prácticas. Además, el conocimiento pedagógico le da un marco al análisis disciplinar y puede servir para explicar emergentes. Los futuros docentes pueden conectar lo que están aprendiendo en sus cursos teóricos con lo que están experimentando en el aula. También pueden comprender mejor la implementación de principios pedagógicos y didácticos en su enseñanza y desarrollar una mayor comprensión de cómo la teoría académica se relaciona con la práctica de la enseñanza. Aprenden a tomar decisiones pedagógicas informadas.

Los tomadores de decisiones deben promover liderazgos, dentro de las instituciones, de formadores capacitados que puedan coordinar proyectos de centro asociados a la Práctica Reflexiva de la Docencia. Deben implementar un plan de acción con objetivos claves y medibles, pasos a seguir, recursos, responsabilidades. Esto implica incorporar la Práctica Reflexiva de forma transversal en la mayoría de las asignaturas de las mallas curriculares, proporcionar tiempos y promover actividades para que estudiantes y formadores reflexionen sobre su propia práctica y discutan sus reflexiones con los colectivos de la institución, mantener un equipo supervisor, coordinador del proyecto y de apoyo formativo para el desarrollo de habilidades para reflexionar

sobre la práctica. Es importante también involucrar a todos los actores de la institución en el proceso, dándoles formación y participación. Es fundamental contar con una comunicación fluida y una retroalimentación continua para ajustar el proyecto a medida que se va instrumentando.

Entendemos que la formación docente en Uruguay está en una situación propicia para implementar una formación de maestros y profesores inspirada en la Práctica Reflexiva. Observamos un entorno favorable porque ya hay varios formadores en didácticas específicas que están adaptados a estrategias asociables a la Docencia Reflexiva. En este sentido, la formación docente en Uruguay tiene los insumos para implementar una formación de maestros y profesores inspirada en la Práctica Reflexiva. En efecto, y a modo de síntesis enlistamos algunas sugerencias:

1) Seleccionar formadores referentes en Práctica Reflexiva en cada institución formadora. Hay que sacar del cofre las joyas que heredamos y lucirlas en la fiesta.
   Es importante asegurarse que los formadores seleccionados tengan las habilidades y la experiencia necesarias para liderar un proyecto de consolidación de la Práctica Reflexiva en la Formación Inicial Docente. Se debe desarrollar una evaluación a través de entrevistas y registros de trabajo con criterios claros: conocimiento teórico de los conceptos relacionados con la Práctica Reflexiva de la Docencia, evidencias de la integración de la Práctica Reflexiva en su enseñanza, solicitud de una propuesta metodológica de enseñanza de la Práctica Reflexiva, habilidades de liderazgo y comunicación, compromiso con la formación docente y deseo de mejorar la enseñanza y los aprendizajes.

2) Sugerir la inclusión de la Práctica Reflexiva en las secciones de objetivos, fundamentación y evaluación de cada unidad curricular de los planes de Formación Inicial Docente. Es pertinente consultar con los formadores y expertos en Práctica Reflexiva para definir los objetivos y contenidos específicos que podrían ser incluidos en los currículos. Cabe acompañar este proceso con actividades que fomenten la reflexión entre los formadores y que expliquen conceptualmente las bases que se desean promover.

3) Desarrollar actividades institucionales para promover la reflexión sobre la práctica: observación de clases entre colegas formadores con el objetivo de co-analizarlas, grupos

de discusión con formadores y estudiantes sobre experiencias de enseñanza y de aprendizaje, solicitud semestral de un texto de auto- evaluación a estudiantes y formadores, solicitar, algunas veces al año, escritos reflexivos sobre la práctica a todos los actores institucionales. Todas estas actividades deben conferir créditos académicos, en el caso de los estudiantes, y deben ser remuneradas, en el caso de los formadores.

4) Intentar una implementación de la Práctica Reflexiva ampliamente participativa: adaptar las estrategias y las políticas a las condiciones específicas de cada organización, crear una comisión para el fortalecimiento de la Práctica Reflexiva en el centro con la representación de todos los actores institucionales, investigar el escenario institucional, realizar talleres informativos, de aproximación y de sensibilización sobre el sentido de la Práctica Reflexiva en la profesión docente, consultar a todos los actores institucionales en la elaboración de cada documento curricular asociado al punto.

5) Generar instancias de coordinación y colectivización entre formadores en las que el tema central sea la incorporación de la Práctica Reflexiva en las carreras: organizar reuniones periódicas con los formadores para compartir experiencias y discutir sobre la implementación de la Práctica Reflexiva en los currículos y en la formación de los estudiantes, ofrecer talleres para que todos los formadores tengan una base común en cuanto a la Práctica Reflexiva y puedan aplicarla en su enseñanza, promover la creación de grupos de trabajo interdisciplinarios compuestos por formadores de diferentes materias para colaborar en la integración de la Práctica Reflexiva en los currículos, proporcionar asesoría y mentoría a los formadores para que puedan desarrollar sus habilidades reflexivas.

6) Fomentar una cultura de investigación basada en la reflexión sobre la práctica: establecer mecanismos de incentivo para desarrollar proyectos en el área, organizar conferencias para la presentación de disertaciones, crear publicaciones especializadas, fomentar la coordinación con centros de investigación extranjeros que estudien la Práctica Reflexiva y tradiciones cercanas, promover la realización de proyectos de investigación práctica basados en la Práctica Reflexiva como parte de la evaluación de los estudiantes en diferentes materias.

7) Generar diarios de reflexión, plataformas digitales y un encuentro anual regional para la presentación de casos sobre Práctica Reflexiva. La idea es que formadores y estudiantes puedan registrar sus análisis y reflexiones de la práctica. También, los formadores y los estudiantes podrían grabar y analizar sus propias prácticas docentes y reflexionar sobre ellas a través del video. La elección de las herramientas dependerá de la disponibilidad de recursos y preferencias de los formadores y de los estudiantes.

Referencias

Agreda, A., & Pérez, M. (2020). Relación entre evento pedagógico y práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, *2*(30), 219-232.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852020000200001

Allen, D. W. (1966). Micro-Teaching: A New Framework for In Service Education. *The High School Journal*, *49*(8), 355-362. https://www.jstor.org/stable/40366236

Amieva, G., Bologna, C., & Martín, M. (2013, septiembre 9-13). *La experiencia de práctica: posibilidad de acontecimiento y ruptura* [Ponencia]. 10mo Congreso Argentino y 5to Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, La Plata, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2998/ev.2998.pdf

Administración Nacional de Educación Pública. (2022a). *Marco curricular Nacional.* https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/MarcoCurricularNacional2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf

Administración Nacional de Educación Pública. (2022b). *Marco curricular de la formación de grado de los educadores.* http://iinn.cfe.edu.uy/images/ATDLocal/A37_C012_E_848222_Documento_Marco_curricular_de_Formacin_de_Grado_de_los_Educadores_1.pdf

Administración Nacional de Educación Pública. (2022c). *Plan 2023 de la formación de grado de los educadores.* https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/Resoluciones/202208/AAE0220113136.pdf

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en el servicio: Posibilidades y limitaciones. *Revista de Educación*, *28*(1), 75-90. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000100005

Aponte, C. (2012). ¿Estado social o estado de bienestar en América Latina? *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, *18*(1), 11-40. https://www.redalyc.org/pdf/364/36424414002.pdf

Araujo, E., & Martins, C. (2005, septiembre 19-22). *Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores* [Ponencia]. V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, Brasil. http://189.28.128.100/nutricao/docs/Enpacs/pesquisaArtigos/reflexao_em_paulo_freire_2005.pdf

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Universidad de Arcis.

Atkins, S., & Murphy, K. (1993). Reflection: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, *18*(8), 1188-1192. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18081188.x

Astudillo, C., Rivarosa, A., & Ortiz, F. (2014). Reflexión docente y diseño de secuencias didácticas en un contexto de formación para futuros profesores de ciencias naturales. *Perspectiva Educacional Formación de Profesores*, *53*(1), 130-144. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329700009

Badilla, I., Ramírez, A., & Rizo, L. (2014). Estrategias didácticas para promover la autorreflexión de la praxis en los procesos de formación docente. *Revista Electrónica Educare*, *18*(2), 209 -231. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000200011

Barbier, J. (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Presses Universitaires de France.

Barbier, J. (2000). *La singularité de l'action : Quelques outils d'analyse.* Presses Universitaires de France.

Barbier, J. (2004). Chercheurs et praticiens dans la recherche : quelques idées-force (pp.1-8). En *Chercheurs et praticiens dans la recherche*, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Université Lyon 2.

Barbier, J. (2004b). *Prácticas de formación: Evaluación y análisis.* Novedades Educativas.

Beares, R. (2016). Desafíos de la formación docente en Uruguay frente a la democratización de la educación media. *Revista Latinoamericana de Educación*

Comparada, *7*(10), 126-138. https://www.saece.com.ar/relec/revistas/10/art8.pdf

Becerra, C., Ibáñez, R., & Valenzuela, E. (2023). Formación inicial docente basada en el practicum: La academia reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 111-138. https://doi.org/10.17227/rce.num87-13011

Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville., & N. Mosconi (Eds.), *Saber y relación con el saber*. Paidós.

Bengoa, M. (2022). *Las llaves del símbolo: una estrategia innovadora con resultados evaluables.* Colecciones Libra.

Bisquerra, R. (Coord.), Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M., & Vilà, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa.* Editorial La Muralla.

Blanchard-Laville, C., & Toux-Alavoine, B. (2000). Les tems de formation. En C. Blanchard-Laville, B. Toux-Alavoine & S. Nadot (Eds.), *Malaise dans la formation des enseignants.* L' Harmattan.

Bolaños, J. (2016). El docente ante el oficio de investigar en el aula. *Praxis y Saber*, *7*(15), 63-81. https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5723

Bombini, G., & Labeur, P. (2014). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, *18*(1), 19-29. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/127000

Boutinet, J. (1986). Historia y proyecto. En *Actes du colloque Les histoires de vie en formation* (pp. 157-172). Université de Tours.

Brookfield, S. (1998). Critically reflective practice. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, *18*(4), 197–205. https://doi.org/10.1002/chp.1340180402

Buendía, L., & Berrocal, E. (2001). La Ética de la investigación educativa. *Ágora Digital*, (1). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963248

Cabero, J., & Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, *7*(2), 11-22.

https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/206/154

Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe : Policy-as-discourse and policy-as-practice. *European Journal of Education*, *49*(3), 311-331. https://doi.org/10.1111/ejed.12088

Caetano, G. (2011). *La República Batllista*. Ediciones de la Banda Oriental.

Camilloni, A. (2008). Didáctica general y didácticas específicas. En A. Camilloni (Comp.), *El saber didáctico* (pp. 23-40). Paidós.

Camps, V. (2003). Perspectivas éticas generales. En J. Ibarra & L. Olivé (Eds.), *Cuestiones éticas de la ciencia y tecnología en el siglo XXI* (pp. 159-180). OEI.

Camps, P. (2016). *Reflexión práctica como estrategia de Desarrollo Profesional Docente: un estudio de casos de Profesores de Historia en Uruguay* (Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación). Sistema de Bibliotecas de la Univesidad ORT Uruguay. http://hdl.handle.net/20.500.11968/3292

Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario: un instrumento para la evaluación.* Octaedro.

Cantilo, B., & Calabria, M. (2018). *Acompañamiento pedagógico: estrategia para la práctica reflexiva en los docentes de tercer grado de básica primaria* [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio de la Universidad de la Costa. https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/61/32828896%20-%2012634296.pdf?sequence=1

Caporossi, A. (2021). La narrativa autobiográfica: prácticas reflexivas en las prácticas pre-profesionales. *Prácticas Docentes en Juego*, *1*(1), 19-28. https://edicionesfhycs.fhycs.unam.edu.ar/index.php/pdej/article/view/448

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Alertes.

Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción.* Díada.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza.* Martínez Roca.

Consejo de Formación en Educación (CFE). (2008). *Sistema único nacional de formación docente 2008.* https://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf

Consejo de Formación en Educación. (2016). *Reglamentos de estudiantes del SUNFD 2008.* https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/SUNFD_modificacion2017.pdf

Consejo de Formación en Educación (CFE). (2021). *Didáctica y práctica en la formación de los profesionales de la educación en el Uruguay.* https://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2021/Didact_Prctica_Forma__Prof_Educ_Uruguay_2021.pdf

Cerecero, I. (2018). *Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. Innoeduca*, *4*(1), 44-53. https://revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/3595

Chacón, M. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación docente. *Educere*, *12*(41), 277-288. https://www.redalyc.org/pdf/356/35611336007.pdf

Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría.* Trilce.

Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay (Comp.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 170-196). FCE.

Cifali, M. (2012). Interacción y reflexión. *Cuadernos de Pedagogía*, (427), 55-59. http://hdl.handle.net/11162/38118

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, *14*(1), 61-71. https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf

Clot, Y. (2000). La formación por el análisis del trabajo: en pos de una tercera vía. En B. Maggi (Comp.), *Manières de penser et manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-156). PUF.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera: enseñantes que investigan*. Akal.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation.* Columbia University.

Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa.* La Muralla.

Comisión Europea. (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes.* https://school-education.ec.europa.eu/en/insights/publications/supporting-teacher-competence-development-better-learning-outcomes

Consejo de Formación en Educación. (2022). *Escalafón Docencia Directa.* https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/eleccion_horas/escalafon_2022/escalafon_doc_directa_2022.pdf

Contreras, C. (2014). El desarrollo docente del formador de profesores: una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos. *Estudios pedagógicos, 40*(1), 49-69. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200004.

Contreras, P. (2020). Reflexión crítica como elemento de profesionalización de la formación inicial del profesorado de historia. *Revista Reflexión e Investigación Educacional, 2*(2), 117-128. https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4127

Creswell, J. (2008). *Mixed Methods Research: State of the Art* [Presentación de PowerPoint]. University of Michigan.

Cuesta, V. (2016). *Formación inicial de profesores en enseñanza de la historia. Argentina-Brasil: Campo disciplinar, programas de estudios y miradas docentes* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Repositorio de la Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1326/te.1326.pdf.

Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento educativo, 49*(2), 1-20. https://doi.org/10.7764/PEL.49.2.2012.1

Davini, M., & Hirmas, C. (2013). *Acerca de las prácticas docentes y su formación.* Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Day, C. (2014). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores.* Narcea.

De Certeau, M. (1993). *La escritura de la historia.* Departamento de Historia,

Universidad Iberoamericana.

Denzin, N. (1990). Triangulation. En J. P. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement.* Pergamon Press.

De Rada, V. D. (2015). Calidad de los datos de preguntas de batería en encuestas presenciales: una comparación de un estudio con cuestionario en papel y en formato electrónico. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, (152), 167-177. https://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.152.167

De Souza, E. (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores. *Educación y Pedagogía*, *23*(61), 41-56. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14008

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education.* Macmillan.

Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo.* D.C. Heath and Company.

Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático Orientación intelectual de la revista Universum. *Revista General de Información y Documentación, 28*(1), 119-142. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6680164

Domingo, A. (2010). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros. Evaluación de un modelo* [Tesis doctoral, Universidad Internacional de Catalunya]. Repositorio Tesis en Red. https://www.tesisenred.net/handle/10803/9346.

Domingo, A., & Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos.* Narcea Ediciones.

Domingo, A., & Anijovich, R. (2017). *Práctica Reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional.* Aique.

Domingo, A., Ruiz, M., & Sierra, N. (2018). El método R5 de Práctica Reflexiva Evaluación de su impacto en la formación inicial de maestros. *Innoeduca*, *4*(1), 4-13. https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4666

Edelstein, G., & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Kapelusz.

Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (17), 1-9.

EDUY21. (2018). *Libro Abierto: Propuestas para apoyar el acuerdo educativo.*

www.eduy21.org/libroabierto

Elizarraraz, S. (2018). La reflexión docente de estudiantes normalistas de matemáticas y su interacción en la escuela secundaria. En C. Ortega, A, Hernández & J. Canto (Eds.), *La práctica reflexiva para la Innovación Educativa.* Universidad Pedagógica Nacional de Campeche.

Elliot, J. (1991). *La investigación-acción en educación.* Ediciones Morata.

Elliott, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Escobar, J. & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición, 6(1)*, 27-36.

Escofet, A., Folguieras, P., Luna, E., & Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21*(70), 929-949. scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662016000300929&script=sci_abstract

Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. En U. Ruiz (Coord.), *Lengua castellana y literatura, investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 29-47). Graó.

Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Aique.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza*. Paidós.

Fenstermacher, G., & Richardson, V. (1998). La obtención y reconstrucción de debates prácticos en la enseñanza. *Revista de estudios del curriculum, 1*(3), 60-81. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/25136?locale-attribute=en

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas.* Paidós.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación.* Novedades Educativas.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa.* Ediciones Morata.

Garrido, R. (2018). *El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas en el profesorado de Sociología del Uruguay.* (Informe de investigación). repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/532

Gibbs, G. (1998). *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods.* Oxford Brookes University.

Gonfiantini, V. (2016, 8 y 9 de diciembre). La práctica de los formadores de formadores como pilar fundamental [Ponencia]. *Congreso mundial por el pensamiento complejo. Los desafíos del mundo globalizado.* París. reseaucanope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/pensee_complexe/gonfiantini_practica_formadores_de_formadores.pdf

González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, (29), 85-103. redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf

González, F., González, M., & Macari, A. (2013). *Evolución de las profesiones docentes en Uruguay: desafíos para la próxima década.* Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

González, C., Gómez, M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., Avilés, D., Pérez, J., & Santana, J. (2014). Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores de ciencia escolares y universitarios. *Pensamiento Educativo*, *51*(2), 75-85. doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.6

Guba, E. & Lincoln, Y. (1989). *Four generation evaluation.* Sage.

Guerra, P. (2009). Revisión de la experiencia de la reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios pedagógicos*, *35*(2), 243-260. scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052009000200014&script=sci_arttext

Guevara, G. (2016). *Poder para el maestro poder para la escuela.* Ediciones Cal y Arena.

Gutiérrez, M., Buitrago, O., & Valencia, V. (2016). *Prácticas educativas reflexivas y la formación del profesorado.* Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela.* Ediciones Morata.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación.* McGraw Hill.

Hernández, R. (2015). *Análisis de la práctica docente desde las creencias docentes en la educación superior* [Tesis de grado, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Facultad de Ciencias de la Conducta]. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México. http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/66462/TESIS%20%281%29-split-merge.pdf?sequence=3&isAllowed=y.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.

Hernández, R., & Matos de Souza, R. (2016). Entrevista cualitativa y la investigación en educación de adultos. *Horizontes, 34*(3), 23-36. doi.org/10.24933/horizontes.v34i3.379

Huberman, M. & Miles, M. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En C. Denman & J. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-300). El Colegio de Sonora.

Imbernón, F. (Coord.) (2005). *Vivencias de maestros y maestras: compartir desde la práctica educativa.* Grao.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd]. (2016). *Informe sobre el estado de la Educación en Uruguay 2015-2016.* ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf

Instituto Nacional de Educación. (2023). *Teacher Education*. nie.edu.sg/teacher-education

Jarpa, M., Haas, V., & Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios pedagógicos, 43*(2), 163- 178. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200009

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción.* Laertes.

Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En J. Angulo, J. Barquín & A. Pérez. (eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica.* (Pp. 95-118). Akal.

Kitchen, J., & Petrarca, D. (2016). Approaches to Teacher Education. En J. Loughran & L. Hamilton (Eds), *International Handbook of Teacher Education.* Springer.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development.* Prentice Hall.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68*(24), 83-101. http://hdl.handle.net/11162/37598

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica.* Paidós.

Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en la investigación educativa.* Ediciones Morata.

Larrivee, B. (2008). Development of a tool assess teacher's level of reflective. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, 9*(3), 341-360. doi.org/10.1080/14623940802207451

Lesne, M. (1994). *Travail pedagogique et formation des adultes.* Ed. L'Harmattan.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitude. *Archives of Psychology*, 140. 5-55.

Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking. Putting talk to work.* Routledge.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Paidós.

Litwin, E. (1998). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A.

Camilloni, M. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto & S. Barco (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Paidós.

Lizana, A., & Muñoz, M. (2022). El alcance de la práctica reflexiva en la formación de profesores. *INTEREDU, 2*(7), 11-51. https://doi.org/10.32735/S2735-652320220007125

López, M., Leguizamón, G., & Carassai, M. (2015, octubre). Las prácticas de la enseñanza y el lugar de la reflexión en la formación de profesores en la Universidad. *1er Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado.* Universidad de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina.

López, J. (2019). Ética en la investigación educativa: crisis, complejidad y desafío formativo. En D. Arzola (coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias.* (Pp. 223-235). Red de Investigadores educativos de Chihuahua.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological study.* The University of Chicago Press.

Lucci, A. (2015). *Los problemas de la enseñanza situada, historias de enseñantes y formación docente. El caso del instituto Alfredo Palacios* [Tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras]. Repositorio Digital de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/3348/uba_ffyl_t_2015_se_lucci.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Mancebo, E. (2019). Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019). *Cuadernos de Investigación, 10*(1). 85-104. https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2882

Maggio, M. (2000). Algunas reflexiones en torno al conocimiento didáctico. *Educación, 9*(17), 81-100. https://doi.org/10.18800/educacion.200001.004

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2015). *El ABC y D de la formación docente.* Narcea.

Marcelo, C. & Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio.* Narcea.

Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. (2012). *Metodología de las ciencias sociales.*

Cengage Learning.

Martínez, M., & Yáñiz, C. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *RED Revista de Educación a Distancia*, *18*(56), 1-31. https://revistas.um.es/red/article/view/321621

Martínez, M. (2022). Categorías de estudio a considerar al analizar la práctica docente de los profesores universitarios. *Revista Innova Educación*, *4*(4), 31-47. doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.003.es

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual.* Pearson Educación SA.

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: ética y pedagogía.* Octaedro.

Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, *48*(3), 185-198.

Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigación en ciencias sociales*, *4*(5), 165-180. doi.org/10.15381/is.v4i5.6851

Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage.

Ministerio de Educación de Singapur. (2023). Education in Singapore. https://www.moe.gov.sg/education-in-sg

Moody, J. (2009). Key elements in a positive practicum: Insights from Australian post-primary pre-service teachers. *Irish Educational Studies*, *28*(2), 155-175.

Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, *10*(2), 1-10. http://hdl.handle.net/2133/1812

Nájera, F., Murillo, R., & García, G. (2018). Aprendizaje de la reflexión de la práctica docente. Una experiencia con docentes en formación. En C. Ortega, A. Hernández & J. Canto (Eds.), *La práctica reflexiva para la innovación educativa.* Red Durango de Investigadores Educativos.

Nocetti, A., & Medina, J. (2017). Condiciones que describen la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, *39*(15), 2-14.

https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p02.pdf

Nocetti, A., Saez, F., Contreras, G., Soto, C., & Espinoza, C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos. *Revista Espacios, 41*(26), 118-131. https://www.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p11.pdf

Novillo, P. (2015). *El interpensamiento en la práctica reflexiva conjunta entre una formadora y una docente de ELE noveles* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Biblioteca Virtual REDELE, Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. educacionyfp.gob.es/mc/redele/bibliotecavirtual/numerosanteriores/2016/memorias-master/paula-novillo.html

Nóvoa, A. (2011). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En C. Velaz de Medrano & D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 49-56). Fundación Santillana.

Núñez, M., & Arévalo, A. (2016). Comunidades convergentes de escritura profesional: un nicho para el diálogo intergeneracional y el desarrollo de la profesionalización docente. En I. Cortés & C. Hirmas (Eds.), *Experiencias de innovación educativa en la formación práctica de carreras pedagógicas en Chile.* OEI.

Ñancupil, J., Carneiro, R., & Flores, P. (2013). La reflexión sobre la práctica del profesor de matemática: el caso de la enseñanza de las operaciones con números enteros. *Revista Latinoamericana de Educación Matemática,* (34), 37-46. funes.uniandes.edu.co/16001/

Ornique, M. (2018). *Las reflexiones de los futuros docentes durante las prácticas simuladas: el caso de la formación pedagógica de abogados* [Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés]. Repositorio Digital de la Universidad de San Andrés. http://hdl.handle.net/10908/16676

Ortega, S. (2013). Formación continua docente. En UNESCO-OREALC. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe.* CEPPE; UNESCO.

Osuna, C., & Díaz, K. (2019). La práctica docente reflexiva en profesores mexicanos ante los retos de la nueva ciudadanía. *Education Siglo XXI, 37*(1), 113-130.

doi.org/10.6018/educatio.363421

Ochoviet, C. (2019). *Ser profesor de Matemáticas en Uruguay: once escritos desde la voz propia.* CFE.

Palmer, P. (2017). *El coraje de enseñar: explorando el paisaje interior de la vida de un maestro.* Nirvana Libros.

Paz, A. (2017). La docencia reflexiva en la enseñanza de la Sociología. *Teoria e Cultura, 12*(1), 95-111. https://doi.org/10.34019/2318-101X.2017.v12.12355

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare, 15*(1), 15-29. redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf

Pereyra, S. (2015, 29 al 31 de octubre). *La indagación biográfico-narrativa como marco personal y profesional para el aprendizaje de la profesión de enseñar* [Ponencia]. 1er Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Universidad de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina.

Pérez, C., Baigorria, H., & Bronzi, M. (2015, 29 al 31 de octubre). *La narrativa: un modo de reflexionar las prácticas educativas* [Ponencia]. 1er Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Universidad de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina.

Pérez, R., Galán, A., & Quintanal, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación.* Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Graó.

Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Graó.

Polanyi, M. (1966). *El estudio del hombre.* Paidós.

Porlán, R., & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias.* Diada.

Prieto, M. (2021). La reflexión en el proceso de formación docente: una cuestión tan necesaria. *Huellas, 25*(1), 93-110. cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas/article/view/5448

Quintar, E. (2009). *La enseñanza como puente de la vida.* Instituto Politécnico Nacional.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2000). *Manual de investigación en ciencias sociales.* Imusa.

Ramírez, M. (2015). *Historias que dejan huellas. La escritura de relatos, un dispositivo para iniciar a la práctica reflexiva a estudiantes normalistas* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Digital de la Universidad Pedagógica Nacional. http://hdl.handle.net/123456789/25374

Ramos, E., Flores, P., & Da Ponte, J. (2017). Práctica y reflexión de los profesores de Matemáticas. *Quadrante, 26*(2), 69-97. https://doi.org/10.48489/quadrante.22950

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d`herméneutique.* Éditions du Seuil.

Rivas, H., Vásquez, C., & Pincheira, N. (2017). Análisis de un proceso de práctica profesional orientado a la reflexión docente (pp. 1-10). En *Segundo Congreso International Virtual sobre el Enfoque Ontosemiótico del Conocimiento y la Instrucción Matemáticos.* Universidad de Granada. http://hdl.handle.net/10481/45308

Robles, P., & Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas, 9*(18), 124-139. nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada.html

Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio Tesis en Red. tesisenred.net/handle/10803/108035

Ruffinelli, A., Flores, P., & Da Ponte, J. (2017). Formación de documentos reflexivos: un enfoque en la construcción y la disputa. *Educação e Pesquisa, 43*(1), 97-111. scielo.br/j/ep/a/mGSrBGcYRyCXBL5Yvf7NgSz/?format=pdf&lang=es

Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Rencontres on Education, 13*, 71–91. dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4110032

Salinas, A., Rozas, T., & Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles Educativos, 40*(161), 161-181. scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01852698201800030007

Samaja, J. (1993). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica.* Eudeba.

Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa.* Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).

Sanjurjo, L. (2003). *Volver a pensar la clase* [Ponencia]. 2° Congreso Nacional de Educación del Este Cordobés Nuevas perspectivas didácticas en el aula. Córdoba, Argentina. https://dycisfd19.files.wordpress.com/2013/11/volverapensarlaclase.pdf

Sanjurjo, L. (Coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.* Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis, 16*(1), 22-32. redalyc.org/articulo.oa?id=153124649003

Sañudo, L. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos,* (6), 83-98. redalyc.org/pdf/4138/413835165006.pdf

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.

Schön, D. (1987). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza. El aprendizaje en las profesiones.* Paidós.

Seckel, M. (2015). *Competencia en análisis didáctico en la formación inicial de profesores de educación general básica con mención en matemática* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio TDX. tdx.cat/handle/10803/385915

Sieber, J. (2001). Planning research: basical ethical decision-making. En: B. Sales & S.

Folkman. *Ethics in research with human participants* (pp. 13-26). APA.

Sierra, E. J. (2002). *Investigación social y el dato complejo. Una primera aproximación.* Universidad de Alicante.

Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista Educación*, (294), 275-300. https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE

Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación: Sentidos y herramientas para la formación docente.* Homo Sapiens Ediciones.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Ediciones Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. (Selección de textos por J. Ruddock & D. Hopkins). Ediciones Morata.

Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (30), 17-30. https://doi.org/10.34096/riice.n30.142

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research.* Sage Publications.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados.* Paidós.

UNESCO-OREALC. (2013). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual.* CEPPE; UNESCO.

Vaillant, D. (2011). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En C. Velaz de Medrano & D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-38). Fundación Santillana.

Vaillant, D. (2012). Formación inicial del profesor para las escuelas del mañana. *Diálogo educativo, 12*(35), 167-186.

Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 185-206.

Vaillant, D. (2019). Formación docente desde y para la justicia social en América Latina. En P. Rivera, J. Muñoz, R. Morales & S. Butendieck (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social* (Vol. II) (pp. 83-92). Universidad de Santiago de Chile y Universidad de Barcelona.

Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, *6*(1), 50-65. https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118

Valle, J., & Manso, J. (2013). Competencias Clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 12-33. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255.

Valle, J., & Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education: ser docente a lo largo de la vida.* Sial Pigmalión.

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

Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, *6*(3), 205-228. https://doi.org/10.2307/1179579

Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action research living theory.* Sage.

Viera, P. (2014). La formación docente en Uruguay: entre tradiciones e innovaciones. *Professare*, *3*(1), 98-111. http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/326

Vilchez, O. (2023). *Las comunidades de aprendizaje profesional: El desarrollo profesional de los docentes práctico-reflexivos* [Tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. http://hdl.handle.net/20.500.12404/24556

Williams, B. (2001). Developing critical reflection for professional practice through problem-based learning. *Journal of Advanced Nursing*, *34*(1), 27-34. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.3411737.x

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

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: El uso de la etnografía en la*

educación. Paidós.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica.

Yuni, J., & Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación.* Editorial Brujas.

Zambrano, N. (2020). Práctica reflexiva en la formación de maestros: el caso de la Escuela Normal Superior de Pasto. *Universidad y Sociedad, 12*(1), 40-52. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202020000100040

Zavala, A., & Scotti, M. (Eds.). (2005). *Relatos que son teorías.* CLAEH.

Zavala, A. (2009, 7-9 de mayo). *La práctica de la enseñanza puede ser también una investigación* [Ponencia]. V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa, Mar del Plata, Argentina.

Zavala, A. (2011, 12-14 de mayo). *Enseñanza y acompañamiento en la formación docente: el rol del profesor de didáctica.* VI Jornadas sobre la Formación del Profesorado, Mar del Plata, Argentina.

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

Zavala, A. (2015). Pensar teóricamente la práctica de la enseñanza de la Historia. *Historia Hoje, 4*(8), 181-204. https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i8.185

Zavala, A. (2017). En torno a los discursos sobre la formación profesional docente. *Cuadernos de Pesquisa, 47*(164), 716-740. http://dx.doi.org/10.1590/198053144124

Zavala, A. (Ed.). (2023). *La enseñanza de la historia en modo pantalla. Resignificando presencias y ausencias durante la pandemia 2020-2021.* Universidad CLAEH.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario previo al peritaje

Cuestionario de encuesta

Fecha y lugar de realización:

Información personal

Edad:

Especialidad:

Didáctica o Didácticas de la especialidad que enseña en el Instituto: (marcar con una cruz entre las siguientes opciones).

Introducción a la Didáctica de (especialidad) ____
Didáctica de (especialidad) I ____
Didáctica de (especialidad) II ____
Didáctica de (especialidad) III ____

Carácter de su cargo docente en la sección Didáctica de su especialidad: (marcar con una cruz entre las siguientes opciones).

Efectivo ____
Interino____
Suplente ____

Otras materias que enseñe en el Instituto o en otras dependencias del Consejo de Formación en Educación:

_____

_____

_____

Cantidad de años enseñanza en la sección Didáctica de su especialidad:

Cantidad de años de enseñanza en el Consejo de Formación en Educación:

Grado académico:

Preguntas

1. ¿Qué concepto tiene de la Práctica Reflexiva de la enseñanza?

_____

_____

2. Respecto a las siguientes afirmaciones, indique si está "Totalmente de acuerdo" (TA), "De acuerdo" (A), "Ni de acuerdo ni en desacuerdo" (NAND), "En desacuerdo" (D), "Totalmente en desacuerdo" (TD).

Afirmación	TA	A	NAND	D	TD
2.1. Carece de sentido enseñar la modalidad Práctica Reflexiva en la formación inicial de docentes porque nuestro sistema educativo no deja espacios para desarrollarla.					
2.2. La Práctica Reflexiva ofrece una alternativa innovadora en cuanto a las modalidades de formación docente.					
2.3. La Práctica Reflexiva sobre la enseñanza es inherente a la propia enseñanza.					
2.4. Sistematizar y organizar la reflexión sobre la práctica ayuda a percibir la docencia como una profesión.					
2.5. La reflexión sobre la práctica aborda problemas que no se abordan desde las teorías académicas.					
2.6. Los conocimientos generados por la Práctica Reflexiva están comprendidos en las teorías académicas.					

3. ¿Cuál o cuáles de los siguientes autores ha consultado para preparar sus cursos de Didáctica?

3.1. Jean Marie Barbier SÍ NO
3.2. Carr & Kemmis SÍ NO
3.3. Mirielle Cifali SÍ NO
3.4. Cochram-Smith & Lytle SÍ NO
3.5. Philippe Perrenoud SÍ NO
3.6. Donald Schön SÍ NO
3.7. Lawrence Stenhouse SÍ NO

4. ¿Conoce algún otro autor que considere significativo para el estudio de la Práctica Reflexiva?

_____
_____
_____

5. ¿En qué medida los siguientes dispositivos le parecen adecuados a propósito de la Práctica Reflexiva de la enseñanza? Considere una escala donde 1 es “Inadecuado”, 2 es “Poco adecuado”, 3 es “Ni adecuado ni inadecuado”, 4 es “Adecuado, 5 es “Muy adecuado”.

Dispositivo	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5.1. Relatos de prácticas.					
5.2. Simulaciones de clases o de fragmentos de clases.					
5.3. Talleres de socialización de prácticas.					
5.3.1. Debates sobre prácticas.					
5.4. Grabaciones de audio o video de clases de los practicantes.					
5.5. Portafolios de narraciones, actividades y ejercicios sobre las prácticas.					
5.6. Entrevistas sobre la práctica.					

6. ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes dispositivos cuando estimula la competencia reflexiva en sus estudiantes practicantes? Considere una escala donde 1 es “Nunca o casi nunca lo utilizo”, 2 es “Con poca frecuencia”, 3 es “En alguna oportunidad”, 4 es “Con frecuencia”, 5 es “Con mucha frecuencia”.

Dispositivo	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6.1. Relatos de prácticas.					
6.2. Simulaciones de clases o de fragmentos de clases.					
6.3. Talleres de socialización de prácticas.					
6.3.1. Debates sobre prácticas.					
6.4. Grabaciones de audio o video de clases de los practicantes.					
6.5. Portafolios de narraciones, actividades y ejercicios sobre las prácticas.					
6.6. Entrevistas sobre la práctica.					

7. ¿Qué dispositivos que no hayan sido mencionados utiliza para desarrollar la competencia reflexiva en sus estudiantes practicantes?

_____

_____

_____

8. ¿Cuán relevante le parecen las siguientes acciones para la enseñanza de la competencia reflexiva en estudiantes practicantes? Considere una escala donde 1 es "Irrelevante", 2 es "Poco relevante", 3 es "Ni relevante ni irrelevante", 4 es "Relevante" y 5 es "Muy relevante".

Acción	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8.1. Ayudar al estudiante a abordar la brecha entre sus expectativas y la práctica.					
8.2.1. Ayudar al estudiante a identificar sus problemas prácticos de enseñanza.					
8.2.1. Ayudar al estudiante a explicitar fortalezas, debilidades y orígenes de sus propias prácticas.					
8.3. Promover la Práctica Reflexiva de los estudiantes más allá de la evaluación implícita en un curso de Didáctica.					
8.4. Ayudar al estudiante a cristalizar su perfil docente.					
8.5. Observar y criticar la práctica y la reflexión del estudiante, oportunamente.					
8.6. Estar abiertos a debates y conflictos constructivos.					
8.7. Compartir experiencias verídicas (propias y de otros docentes de diferentes generaciones, grados académicos, etcétera) acerca de frustraciones e incertidumbres en la práctica.					

9. ¿Cuán difícil le resulta realizar las siguientes acciones en la enseñanza de la competencia reflexiva a sus estudiantes practicantes? Considere una escala donde 1 es "Muy fácil", 2 es "Fácil", 3 es "Con alguna dificultad", 4 es "Difícil" 5 es "Muy difícil". Existe la opción "No sé porque no la realizo" (NS).

Acción	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**NS**
9.1. Ayudar al estudiante a abordar la brecha entre sus expectativas y la práctica.						
9.2. Ayudar al estudiante a identificar sus problemas prácticos de enseñanza.						

9.2.1. Ayudar al estudiante a explicitar fortalezas, debilidades y orígenes de sus propias prácticas.						
9.3. Promover la Práctica Reflexiva de los estudiantes más allá de la evaluación implícita en un curso de Didáctica.						
9.4. Ayudar al estudiante a cristalizar su perfil docente.						
9.5. Observar y criticar la práctica y la reflexión del estudiante, oportunamente.						
9.6. Estar abiertos a debates y conflictos constructivos.						
9.7. Compartir experiencias verídicas (propias y de otros docentes de diferentes generaciones, grados académicos, etcétera) acerca de frustraciones e incertidumbres en la práctica.						

10. ¿Con qué frecuencia usted reflexiona acerca de su propia práctica docente como formador?

Nunca o casi nunca.
Con poca frecuencia.
En alguna oportunidad..
Con frecuencia.
Con mucha frecuencia.

11. ¿Por qué con esa frecuencia?

_____

_____

_____

Anexo 2. Cuestionario validado

Fecha y lugar de realización:

Información personal

Especialidad:

Didáctica o Didácticas de la especialidad que enseña en el Instituto: (marcar con una cruz entre las siguientes opciones).

Introducción a la Didáctica de (especialidad) ____

Didáctica de (especialidad) I ____

Didáctica de (especialidad) II ____

Didáctica de (especialidad) III ____

Carácter de su cargo docente en la sección Didáctica de su especialidad: (marcar con una cruz entre las siguientes opciones).

Efectivo ____

Interino ____

Grado académico:

Otras materias que enseñe en el Instituto o en otras dependencias del Consejo de Formación en Educación:

_____

_____

_____

Años de experiencia de enseñanza en la sección Didáctica de su especialidad:

Años de experiencia de enseñanza en el Consejo de Formación en Educación:

Años de experiencia como Profesor Adscriptor en el Consejo de Enseñanza Secundaria:

Formación específica relacionada con la Práctica Reflexiva de la enseñanza:

Cantidad de horas que trabaja como docente:

Instituciones en las que trabaja:

Preguntas

1) ¿Qué concepto tiene de la Práctica Reflexiva de la enseñanza?

_____

_____

_____

2) Respecto a las siguientes afirmaciones, indique si está “Totalmente de acuerdo” (TA), “De acuerdo” (A), “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” (NAND), “En desacuerdo” (D), “Totalmente en desacuerdo” (TD).

Afirmación	**TA**	**A**	**NAND**	**D**	**TD**
2.1. Carece de sentido enseñar la Práctica Reflexiva en la formación inicial de docentes porque nuestro sistema educativo no incluye tiempos para desarrollarla.					
2.2. Los conocimientos generados por la Práctica Reflexiva están comprendidos en las teorías académicas.					
2.3. La Práctica Reflexiva ofrece una alternativa innovadora en cuanto a las metodologías de formación docente.					
2.4. La Práctica Reflexiva de la docencia la considero inherente a la propia enseñanza.					

2.5. Sistematizar y organizar la reflexión sobre la práctica es un factor que profesionaliza.					
2.6. La reflexión sobre la práctica aborda problemas que trascienden lo trabajado desde las teorías académicas.					

3) ¿Cuál o cuáles de los siguientes autores ha consultado para preparar sus cursos de Didáctica?

3.1. Jean Marie Barbier SÍ NO

3.2. Carr y Kemmis SÍ NO

3.3. Mirielle Cifali SÍ NO

3.4. Cochram-Smith y Lytle SÍ NO

3.5. Philippe Perrenoud SÍ NO

3.6. Donald Schön SÍ NO

3.7. Lawrence Stenhouse SÍ NO

3.8. Ives Clot Sí NO

3.9. John Dewey Sí NO

3.10. Kenneth Zeichner SÍ NO

4) ¿Conoce algún otro autor que considere significativo para el estudio de la Práctica Reflexiva?

_____

_____

_____

5) ¿En qué medida los siguientes dispositivos le parecen adecuados a propósito de la Práctica Reflexiva de la enseñanza? Considere una escala donde 1 es “Inadecuado”, 2 es “Poco adecuado”, 3 es “Ni adecuado ni inadecuado”, 4 es “Adecuado, 5 es “Muy adecuado”.

Dispositivo	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5.1. Relatos de prácticas documentados.					
5.2. Simulaciones de fragmentos de clases.					
5.3. Talleres para compartir prácticas de enseñanza.					
5.3.1. Debates sobre prácticas.					
5.4. Grabaciones de audio o video de clases de los practicantes.					

5.5. Bitácora de diversos ejercicios que promuevan la competencia reflexiva..					
5.6. Entrevistas sobre la práctica.					
5.7. Diarios de formación.					

6) ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes dispositivos cuando estimula la competencia reflexiva en sus estudiantes practicantes? Considere una escala donde 1 es “Nunca o casi nunca lo utilizo”, 2 es “Con poca frecuencia”, 3 es “En alguna oportunidad”, 4 es “Con frecuencia”, 5 es “Con mucha frecuencia”.

Dispositivo	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6.1. Relatos de prácticas documentados.					
6.2. Simulaciones de clases o de fragmentos de clases.					
6.3. Talleres para compartir prácticas de enseñanza.					
6.3.1. Debates sobre prácticas.					
6.4. Grabaciones de audio o video de clases de los practicantes.					
6.5. Bitácora de diversos ejercicios que promuevan la competencia reflexiva.					

6.6. Entrevistas sobre la práctica.					
6.7. Diarios de formación.					

7) ¿Qué dispositivos que no hayan sido mencionados utiliza para desarrollar la competencia reflexiva en sus estudiantes practicantes?

_____

_____

_____

8) ¿Cuán relevante le parecen las siguientes acciones para la enseñanza de la competencia reflexiva en estudiantes practicantes? Considere una escala donde 1 es "Irrelevante", 2 es "Poco relevante", 3 es "Ni relevante ni irrelevante", 4 es "Relevante" y 5 es "Muy relevante".

Acción	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8.1. Acompañar al estudiante en el abordaje de la brecha entre sus expectativas y la realidad de la práctica.					
8.2.1. Acompañar al estudiante en la identificación de sus problemas prácticos de enseñanza.					
8.2.1. Acompañar al estudiante en la explicitación					

de fortalezas, debilidades y justificación de sus propias prácticas.					
8.3. Promover la Práctica Reflexiva de los estudiantes más allá de la evaluación implícita en un curso de Didáctica.					
8.4. Ayudar al estudiante a configurar su perfil docente.					
8.5. Observar y criticar la práctica y la reflexión del estudiante, oportunamente.					
8.6. Estar abiertos a debates y conflictos constructivos que los estudiantes propongan.					
8.7. Compartir experiencias verídicas (propias y de otros docentes de diferentes generaciones, grados académicos, etcétera) acerca de frustraciones e incertidumbres en la práctica.					
8.8. Compartir frustraciones e incertidumbres de la práctica basadas en experiencias reales (propias y de otros docentes de diferentes generaciones, grados académicos, etcétera).					
8.9. Indagar en los saberes previos de los estudiantes y en sus contextos de práctica de la docencia.					
8.10. Enseñar a los estudiantes sobre los aspectos					

conceptuales de la Práctica Reflexiva.					

9) ¿Cuán difícil le resulta realizar las siguientes acciones en la enseñanza de la competencia reflexiva a sus estudiantes practicantes? Considere una escala donde 1 es “Muy fácil”, 2 es “Fácil”, 3 es “Con alguna dificultad”, 4 es “Difícil” 5 es “Muy difícil”. Existe la opción “No sé porque no la realizo” (NS).

Acción	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**NS**
9.1. Acompañar al estudiante en el abordaje de la brecha entre sus expectativas y la realidad de la práctica.						
9.2. Acompañar al estudiante en la identificación de sus problemas prácticos de enseñanza.						
9.2.1. Acompañar al estudiante en la explicitación de fortalezas, debilidades y justificación de sus propias prácticas.						
9.3. Promover la Práctica Reflexiva de los estudiantes más allá de la evaluación implícita en un curso de Didáctica.						
9.4. Ayudar al estudiante a configurar su perfil docente.						
9.5. Observar y criticar la práctica y la reflexión del						

estudiante, oportunamente.						
9.6. Estar abiertos a debates y conflictos constructivos que los estudiantes propongan.						
9.7. Compartir experiencias verídicas (propias y de otros docentes de diferentes generaciones, grados académicos, etcétera) acerca de frustraciones e incertidumbres en la práctica.						
9.8. Compartir frustraciones e incertidumbres de la práctica basadas en experiencias reales (propias y de otros docentes de diferentes generaciones, grados académicos, etcétera).						
9.9. Indagar en los saberes previos de los estudiantes y en sus contextos de práctica de la docencia.						
9.10. Enseñar a los estudiantes sobre los aspectos conceptuales de la Práctica Reflexiva.						

10) ¿Con qué frecuencia usted reflexiona acerca de su propia práctica docente como formador?

Nunca o casi nunca.

Con poca frecuencia.

En alguna oportunidad..

Con frecuencia.

Con mucha frecuencia.

11) ¿Por qué con esa frecuencia?

_____

_____

_____

Anexo 3. Pauta de entrevista validada

Fecha de realización:

Especialidad:

Asignaturas de la sección Didáctica de su especialidad que ha dictado:

_____

_____

_____

1) ¿Ha realizado algún tipo de actividad de desarrollo profesional docente relacionada con la Práctica Reflexiva de la enseñanza?

2) ¿Qué entiende por Práctica Reflexiva de la enseñanza?

3) ¿Qué piensa acerca de la incorporación de la Práctica Reflexiva en el quehacer docente y en su desarrollo profesional?

4) ¿Qué piensa acerca de la incorporación de la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la formación inicial del profesorado?

5) ¿Cuáles son sus autores referentes acerca de la Práctica Reflexiva de la enseñanza, la reflexión sobre la acción o el análisis de las prácticas?

6) ¿Qué conceptos destaca de estos autores? ¿Por qué?

7) ¿Qué estrategias, acciones, actividades le parecen las más adecuadas para desarrollar la reflexión y el análisis de las prácticas en los estudiantes? ¿Por qué?

8) ¿Cómo implementa cada uno de ellas y qué dificultades le presenta la implementación?

9) ¿Cómo cuida el desarrollo emocional de los estudiantes que reflexionan acerca de sus propias prácticas?

10) Perrenoud (2004), en su libro Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, plantea que muchos docentes o candidatos a docentes no aceptan reflexionar genuinamente sobre su acción porque no se pueden separar del esquema evaluación, supervisión, inspección, asociado a la visita de terceros en el aula. ¿Qué opinión le merece esa idea? ¿Cómo maneja la situaciones vinculadas con la jerarquía y la promoción de la reflexión sobre la acción?

11) ¿Con qué frecuencia desarrolla una Práctica Reflexiva de sus propias prácticas?

12) ¿Cómo y por qué lo hace?

13) ¿Cómo articula la enseñanza de la Práctica Reflexiva con los profesores adscriptores?

14) ¿Algo más que quiera decir?

Anexo 4. Pauta de observación (antes de la validación)

Observé...

una clase o un taller.	
una entrevista con un estudiante.	
una devolución de una visita Didáctica.	
otro (especificar).	

Tabla de posibles acciones a realizar por un formador en el contexto de una práctica de enseñanza de la reflexión sobre la acción

El formador...	**Realizado**
plantea como tema central la reflexión sobre la práctica de la enseñanza.	
organiza la reflexión sobre las prácticas o sugiere estrategias para organizarla.	
y sus estudiantes identifican problemas prácticos.	
recupera para el estudio registros extraídos de las prácticas de sus estudiantes.	
analiza artículos o fragmentos de artículos que tratan sobre la Práctica Reflexiva de la enseñanza.	
propone escribir relatos sobre la práctica.	

propone simular fragmentos de clases para luego analizarlas.	
propone que sus estudiantes compartan relatos de sus clases a partir de una consigna.	
trabaja con grabaciones de situaciones reales de aula.	
propone un debate sobre un problema práctico que él observó o protagonizó.	
empatiza con alguno de sus estudiantes por decepciones ante situaciones de su práctica que no lo satisfacen.	
anima a alguno de sus estudiantes a superar dificultades de sus prácticas de enseñanza.	
evidencia fortalezas de las clases de sus estudiantes.	
solicita justificaciones de las prácticas que sus estudiantes reconstruyen.	
inteligibiliza el perfil profesional de sus estudiantes practicantes.	
critica acciones concretas las prácticas de estudiantes.	
aborda algún conflicto emergente por el análisis de la práctica de alguno de sus estudiantes.	
acepta que sus estudiantes formulen críticas a su labor de formador.	
comparte procesos reflexivos de su propia práctica.	
indaga en saberes previos de sus estudiantes.	
enseña aspectos conceptuales de la Práctica Reflexiva.	

Categorías abiertas de observación

Autores mencionados	
Conceptos citados o explicados	
Relación formador/estudiante	
Creencias sobre la Práctica Reflexiva	

Otras observaciones pertinentes

Duración de la observación:

Anexo 5. Pauta de observación

Observé...

una clase o un taller.	
una entrevista con un estudiante.	
una devolución de una visita Didáctica.	
otro (especificar).	

Tabla de posibles acciones a realizar por un formador en el contexto de una práctica de enseñanza de la reflexión sobre la acción

El formador...	Ocurre
plantea como tema central la reflexión sobre la práctica de la enseñanza.	
sugiere estrategias para organizar la reflexión	
sus estudiantes verbalizan problemas prácticos.	
plantea para el estudio registros extraídos de las prácticas de sus estudiantes.	
analiza artículos o fragmentos de artículos que tratan sobre la Práctica Reflexiva de la enseñanza.	
propone escribir relatos sobre la práctica.	

ofrece instrumentos para sistematizar la reflexión sobre la práctica.	
formula preguntas a los estudiantes para que reflexionen sobre sus acciones.	
propone simular fragmentos de clases para luego analizarlas.	
propone que sus estudiantes compartan relatos de sus clases a partir de una consigna.	
trabaja con grabaciones de situaciones reales de aula.	
propone un debate sobre un problema práctico que él observó o protagonizó.	
anima a que participen los compañeros en la reflexión sobre el caso que ha iniciado otro compañero	
anima a sus estudiantes a superar decepciones ante situaciones de su práctica que no lo satisfacen.	
anima a alguno de sus estudiantes a superar dificultades de sus prácticas de enseñanza.	
señala fortalezas de las clases de sus estudiantes.	
solicita explicaciones de las prácticas que sus estudiantes reconstruyen.	
pone en palabras el perfil profesional de sus estudiantes practicantes.	
critica acciones concretas de las prácticas de estudiantes.	
aborda algún conflicto emergente por el análisis de la práctica de alguno de sus estudiantes.	

acepta que sus estudiantes formulen críticas a su labor de formador.	
comparte procesos reflexivos de su propia práctica.	
indaga en saberes previos de sus estudiantes.	
enseña aspectos conceptuales de la Práctica Reflexiva.	

Categorías abiertas de observación

Autores mencionados	
Conceptos citados o explicados	
Relación establecida entre el formador y el estudiante	

Otras observaciones pertinentes

Anexo 6. Instrumento de Validación del Cuestionario

Validación de cuestionario: ***¿Cómo incorporan la enseñanza de la Práctica Reflexiva los formadores en Didácticas Específicas de la formación inicial de profesorado en Uruguay?***

Estimado/a Dr./Dra. XXXXXXXX considerando su trayectoria en el ámbito educativo y su vasta experiencia en investigación, se le solicita valorar cada uno de los ítems del cuestionario de la presente investigación que será realizada con formadores de las Didácticas Específicas del Instituto de Profesores Artigas, Montevideo, Uruguay.

Objetivo General

Analizar y explicar las prácticas de enseñanza de la Práctica Reflexiva desarrolladas por los formadores en Didácticas Específicas en la formación inicial del profesorado.

Objetivos específicos

- Conocer y describir las opiniones y las creencias que tienen los formadores en Didácticas Específicas sobre la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la formación inicial del profesorado.
- Describir y analizar las acciones de enseñanza de la Práctica Reflexiva desarrolladas por los formadores de las Didácticas Específicas en la formación inicial del profesorado.
- Analizar y categorizar las convergencias y las divergencias entre las opiniones, las creencias y las acciones de enseñanza de la Práctica Reflexiva de los formadores en Didácticas Específicas de la formación inicial del profesorado.

A partir de los objetivos presentados, se solicita indicar la valoración a cada una de las siguientes afirmaciones con el propósito de validar esta herramienta.

Muchas gracias nuevamente por su colaboración.

Valoración del cuestionario

Información personal										
	Clara			**Relevante**			**Pertinente**			**Comentarios**
Solicitudes	Sí	No	P[1]	Sí	No	P	Si	No	P	
Edad										
Especialidad.										

[1] Parcial/ En parte.

Nivel de Didáctica de su especialidad en el que enseña										
Carácter del cargo (efectivo, interino o suplente)										
Otras materias que dicte en Formación en Educación										
Cantidad de años enseñanza en la sección Didáctica de su especialidad										
Cantidad de años de enseñanza en el Consejo de Formación en Educación										
Grado académico										

Pregunta 2: nivel de acuerdo con las afirmaciones en escala Likert

	Clara			**Relevante**			**Pertinente**			**Comentarios**
Afirmaciones donde 1 es "Totalmente de acuerdo" y 5 "Totalmente en desacuerdo".	Sí	No	P[2]	Sí	No	P	Si	No	P	
2.1. Carece de sentido enseñar la modalidad Práctica Reflexiva en la formación inicial de docentes porque nuestro sistema educativo no deja espacios para desarrollarla.										
2.2. La Práctica Reflexiva ofrece una alternativa innovadora en cuanto a las modalidades de formación docente.										
2.3. La Práctica Reflexiva sobre la enseñanza es inherente a la propia enseñanza.										
2.4. Sistematizar y organizar la reflexión sobre la práctica ayuda a percibir la docencia como una profesión.										
2.5. La reflexión sobre la práctica aborda problemas que no se abordan desde las teorías académicas.										

[2] Parcial/ En parte.

2.6. Los conocimientos generados por la Práctica Reflexiva están comprendidos en las teorías académicas.										

Pregunta 5: nivel de adecuación de dispositivos en escala Likert										
	Clara			**Relevante**			**Pertinente**			**Comentarios**
Valoración de dispositivos donde 1 es "Inadecuado" y 5 es "muy adecuado".	Sí	No	P[3]	Sí	No	P	Si	No	P	
5.1. Relatos de prácticas.										
5.2. Simulaciones de clases o de fragmentos de clases.										

[3] Parcial/ En parte.

5.3. Talleres de socialización de prácticas.										
5.3.1. Debates sobre prácticas										
5.4. Grabaciones de audio o video de clases de los practicante.										
5.5. Portafolios de narraciones, actividades y ejercicios sobre las prácticas.										
5.6. Entrevistas sobre la práctica.										

Pregunta 6: frecuencia de uso de dispositivo en escala Likert				
	Clara	**Relevante**	**Pertinente**	**Comentarios**

Frecuencia de uso de dispositivos donde 1 es "Nunca o casi nunca" y 5 es "con mucha frecuencia".	Sí	No	P[4]	Sí	No	P	Si	No	P	
6.1. Relatos de prácticas.										
6.2. Simulaciones de clases o de fragmentos de clases.										
6.3. Talleres de socialización de prácticas.										
6.3.1. Debates sobre prácticas.										
6.4. Grabaciones de audio o video de clases de los practicantes.										
6.5. Portafolios de narraciones, actividades y ejercicios sobre las prácticas.										
6.6. Entrevistas sobre la práctica.										

[4] Parcial/ En parte.

Pregunta 8: relevancia de acciones en escala Likert										
	Clara			**Relevante**			**Pertinente**			**Comentarios**
Relevancia de acciones donde 1 es "Irrelevante" y 5 es "muy relevante".	Sí	No	P[5]	Sí	No	P	Si	No	P	
8.1. Ayudar al estudiante a abordar la brecha entre sus expectativas y la práctica.										
8.2. Ayudar al estudiante a identificar sus problemas prácticos de enseñanza.										
8.2.1. Ayudar al estudiante a explicitar fortalezas, debilidades y orígenes de sus propias prácticas.										
8.3. Promover la Práctica Reflexiva de los estudiantes más allá de la evaluación implícita en un curso de Didáctica.										

[5] Parcial/ En parte.

8.4. Ayudar al estudiante a cristalizar su perfil docente.										
8.5. Observar y criticar la práctica y la reflexión del estudiante, oportunamente.										
8.6. Estar abiertos a debates y conflictos constructivos.										
8.7. Compartir experiencias verídicas (propias y de otros docentes de diferentes generaciones, grados académicos, etcétera) acerca de frustraciones e incertidumbres en la práctica.										

Pregunta 9: dificultad al realizar acciones en escala Likert										
	Clara			**Relevante**			**Pertinente**			**Comentarios**
Dificultad al realizar acciones donde 1 es "muy fácil" y 5 es "muy difícil". También está la opción "No sé porque no la realizo"	Sí	No	P[6]	Sí	No	P	Si	No	P	
9.1. Ayudar al estudiante a abordar la brecha entre sus expectativas y la práctica.										
9.2. Ayudar al estudiante a identificar sus problemas prácticos de enseñanza.										
9.2.1. Ayudar al estudiante a explicitar fortalezas, debilidades y orígenes de sus propias prácticas.										
9.3. Promover la Práctica Reflexiva de los estudiantes más allá de la evaluación implícita en un curso de Didáctica.										

[6] Parcial/ En parte.

9.4. Ayudar al estudiante a cristalizar su perfil docente.										
9.5. Observar y criticar la práctica y la reflexión del estudiante, oportunamente.										
9.6. Estar abiertos a debates y conflictos constructivos.										
9.7. Compartir experiencias verídicas (propias y de otros docentes de diferentes generaciones, grados académicos, etcétera) acerca de frustraciones e incertidumbres en la práctica.										

Otras preguntas cerradas: números 3 y 10										
	Clara			**Relevante**			**Pertinente**			**Comentarios**
	Sí	No	P[7]	Sí	No	P	Si	No	P	

[7] Parcial/ En parte.

3. ¿Cuál de los siguientes autores ha consultado para preparar sus cursos de Didáctica? Respuesta SÍ/NO Autores: Jean Marie Barbier, Carr & Kemmis, Mirielle Cifali, Cochram-Smith & Lytle, Philippe Perrenoud, Donald Schön, Lawrence Stenhouse.										
10. ¿Con qué frecuencia usted reflexiona acerca de su propia práctica docente como formador? Nunca o casi nunca; con poca frecuencia; en alguna oportunidad; con frecuencia; con mucha frecuencia.										

Preguntas abiertas										
	Clara			**Relevante**			**Pertinente**			**Comentarios**
	Sí	No	P[8]	Sí	No	P	Si	No	P	
1. ¿Qué concepto tiene de la Práctica Reflexiva de la enseñanza?										

[8] Parcial/ En parte.

4. ¿Conoce algún otro autor que considere significativo para el estudio de la Práctica Reflexiva?										
7. ¿Qué dispositivos que no hayan sido mencionados utiliza para desarrollar la competencia reflexiva en sus estudiantes practicantes?										
11. ¿Por qué con esa frecuencia?										

Otros comentarios

Anexo 7. Instrumento de Validación de la Pauta de Observación

Validación de la Pauta de Observación, investigación: ***¿Cómo los formadores en Didácticas Específicas incorporan la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la formación inicial del profesorado de Uruguay?***

Estimada/o XXXXXXXXXXXX considerando su trayectoria en el ámbito educativo y su vasta experiencia en investigación, se le solicita valorar cada uno de los ítems de la Pauta de Observación de la presente investigación que será realizada con formadores de las Didácticas Específicas del Instituto de Profesores Artigas, Montevideo, Uruguay.

Objetivo General

Analizar y explicar las prácticas de enseñanza de la Práctica Reflexiva desarrolladas por los formadores en Didácticas Específicas en la formación inicial del profesorado.

Objetivos específicos

- Conocer y describir las opiniones y las creencias que tienen los formadores en Didácticas Específicas sobre la enseñanza de la Práctica Reflexiva en la formación inicial del profesorado.
- Describir y analizar las acciones de enseñanza de la Práctica Reflexiva desarrolladas por los formadores de las Didácticas Específicas en la formación inicial del profesorado.
- Analizar y categorizar las convergencias y las divergencias entre las opiniones, las creencias y las acciones de enseñanza de la Práctica Reflexiva de los formadores en Didácticas Específicas de la formación inicial del profesorado.

A partir de los objetivos presentados, se solicita indicar la valoración a cada una de las siguientes afirmaciones con el propósito de validar esta herramienta.

Muchas gracias nuevamente por su colaboración.

Acciones observables										
	Clara			**Relevante**			**Pertinente**			**Comentarios**
Aspectos a chequear	Sí	No	P[9]	Sí	No	P	Si	No	P	
plantea como tema central la reflexión sobre la práctica de la enseñanza										
organiza la reflexión sobre las prácticas o sugiere estrategias para organizarla										
sus estudiantes identifican problemas prácticos										
recupera para el estudio registros extraídos de las prácticas de sus estudiantes										

[9] Parcial/ En parte.

	Clara			**Relevante**			**Pertinente**			**Comentarios**
Aspectos a chequear	Sí	No	P[10]	Sí	No	P	Si	No	P	
analiza artículos o fragmentos de artículos que tratan sobre la Práctica Reflexiva de la enseñanza										
propone escribir relatos sobre la práctica										
propone simular fragmentos de clases para luego analizarlas										
propone que sus estudiantes compartan relatos de sus clases a partir de una consigna										
trabaja con grabaciones de situaciones reales de aula										

[10] Parcial/ En parte.

	Clara			**Relevante**			**Pertinente**			**Comentarios**
Aspectos a chequear	Sí	No	P[11]	Sí	No	P	Si	No	P	
propone un debate sobre un problema práctico que él observó o protagonizó										
empatiza con alguno de sus estudiantes por decepciones ante situaciones de su práctica que no lo satisfacen										
anima a alguno de sus estudiantes a superar dificultades de sus prácticas de enseñanza										
evidencia fortalezas de las clases de sus estudiantes										

[11] Parcial/ En parte.

solicita justificaciones de las prácticas que sus estudiantes reconstruyen										
	Clara			**Relevante**			**Pertinente**			**Comentarios**
Aspectos a chequear	Sí	No	P[12]	Sí	No	P	Si	No	P	
inteligibiliza el perfil profesional de sus estudiantes practicantes										
critica acciones concretas las prácticas de estudiantes										
aborda algún conflicto emergente por el análisis de la práctica de alguno de sus estudiantes										
acepta críticas que surgen de sus estudiantes por su labor como formador										

[12] Parcial/ En parte.

comparte procesos reflexivos de su propia práctica										
	Clara			**Relevante**			**Pertinente**			**Comentarios**
Aspectos a chequear	Sí	No	P[13]	Sí	No	P	Si	No	P	
indaga en saberes previos de sus estudiantes										
enseña aspectos conceptuales de la Práctica Reflexiva										

[13] Parcial/ En parte.

Categorías abiertas										
	Clara			**Relevante**			**Pertinente**			**Comentarios**
Categoría	Sí	No	P[14]	Sí	No	P	Si	No	P	
Autores mencionados										
Conceptos citados y explicitados										
Relación formación/estudiante										
Creencias sobre la Práctica Reflexiva										
Otras observaciones pertinentes										

Pregunta específica sobre la instrumentación:

[14] Parcial/ En parte.

¿Cómo le parece más apropiado chequear los diferentes aspectos? ¿Con una dicotomía “Sí” o “No” o indicando alguna frecuencia “Nunca” “A veces” “Frecuentemente”? Por un lado, entendemos que la frecuencia favorecería el análisis. Por otro lado, son instancias de observación concretas que no sabemos si nos dará el margen para poder implementar tales distingos.

Otros comentarios

Anexo 8. Carta al CFE para poder desarrollar el trabajo de campo en el IPA y en contacto con su personal

Montevideo, jueves 6 de febrero de 2020.

ANEP-CFE.

División Planeamiento Educativo.

Para poder dar trámite al expediente de solicitud de autorización de investigación, explicada y argumentada en carta enviada a la Secretaría de la Dirección General el 27/12/2019, en el presente escrito doy conformidad a los términos planteados en el Acta 34, Resolución 31, Expediente 5/1635/15:

- Utilizaré los datos y los resultados obtenidos en la investigación para fines, exclusivamente, académicos.
- No interferiré en el normal funcionamiento del Instituto de Profesores "Artigas" durante el trabajo de campo de la investigación
- Presentaré el resultado de la investigación en la División Planeamiento Educativo en formato papel y en formato digital sesenta días después de la defensa de la tesis doctoral.
- Respetaré la normativa vigente en materia de protección de datos personales.

Atentamente,

Prof. Mag. Pablo Camps Umpiérrez.

Anexo 9. Resolución de autorización del CFE para realizar la investigación en el IPA

Consejo de Formación en Educación

Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación

Ac. Sec. 3
Res. 23
Exp. **2019-25-5-011347**
VB/mr

Montevideo, 19 FEB. 2020

VISTO: la solicitud presentada por el Prof. **Pablo Camps Umpiérrez**;

RESULTANDO: I) que por la misma solicita se la autorice a realizar el Proyecto de investigación "¿Cómo incorporan la enseñanza de la Práctica Reflexiva los formadores en Didácticas Específicas de la formación inicial de profesorado en Uruguay?", en el Instituto de Profesores Artigas;

II) que la investigación se llevará a cabo en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay;

CONSIDERANDO: I) que según informa la División Planeamiento Educativo, el interesado cumple con las bases establecidas en el Protocolo para las solicitudes de investigación, estudios y proyectos, aprobadas por Resolución Nº31, Acta Nº34 de fecha 25 de setiembre de 2015;

II) que resulta pertinente acceder a lo solicitado;

ATENTO: a lo establecido en el Artículo 63 de la Ley 18.437 de fecha 12 de diciembre de 2008 y en Acta Ext. N°5 Resolución Nº1 de fecha 24/06/10 adoptada por el Consejo Directivo Central;

LA SECRETARÍA GENERAL DEL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN, ACTUANDO EN ACUERDO CON LA PROSECRETARÍA, en ejercicio de las atribuciones conferidas por Acta N°29, Resolución N°34 de fecha 23 de agosto de 2017;

RESUELVE:

1) Autorícese al Sr. **Pablo Camps Umpiérrez,** C.I. 4.499.637-8, a realizar el Proyecto de investigación "¿Cómo incorporan la enseñanza de la Práctica Reflexiva los formadores en Didácticas Específicas de la formación inicial de profesorado en Uruguay?", en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad ORT Uruguay, en el Instituto de Profesores Artigas.

2) Establecer que el interesado deberá dar cumplimiento a lo establecido por Resolución Nº31, Acta Nº34 de fecha 25 de setiembre de 2015.

ADMINISTRACION NACIONAL DE EDUCACION PUBLICA
CONSEJO DE FORMACION EN EDUCACION

3) Comuníquese a la Universidad ORT Uruguay y a la División Planeamiento Educativo. Cumplido, pase al Instituto de Profesores Artigas a fin de notificar al interesado. Oportunamente, archívese.

Ximena Ambrosoni
Prosecretaria

Prof. Daniel Martínez Cagide
Secretario General

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA · CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN ·

Tramitación General

Anexo 10. Modelo de correo electrónico para contactar a los participantes de la investigación

FECHA

Estimado/a Profesor/a XXXX

Le escribe Pablo Camps. Soy profesor de Historia, magíster en Educación y me encuentro cursando el doctorado en Educación de la Universidad ORT, Uruguay. Asimismo, soy docente en el CFE, en el Departamento de Historia.

Su contacto me lo pasó XXXXXX

Me dirijo a usted para invitarle a participar en el trabajo de campo de mi investigación. Me propongo estudiar la Enseñanza de la Práctica Reflexiva (análisis de la propia práctica, reflexión sobre la acción, escritura de las prácticas) en las Didácticas Específicas del Instituto de Profesores Artigas.

En las especialidades Filosofía, Geografía, Historia, Literatura y Sociología realizaré un estudio cualitativo con 15 participantes. Me gustaría que usted se integrara al estudio. La actividad consiste en una entrevista y una instancia de observación de clase. Le pediría un contacto de whatsapp o teléfono para explicarle un poco más. Su participación es muy importante para mí, dada su trayectoria y las referencias que me han dado sobre el abordaje que usted hace de la enseñanza de la reflexión en la Formación de Profesores.

Adjunto la autorización que ha expedido el CFE para que desarrolle el trabajo de campo en IPA.

Atentamente,
Pablo Camps.