

enero-abril / janeiro-abril 2020

volumen  
**82**  
N.º 1

MONOGRÁFICO

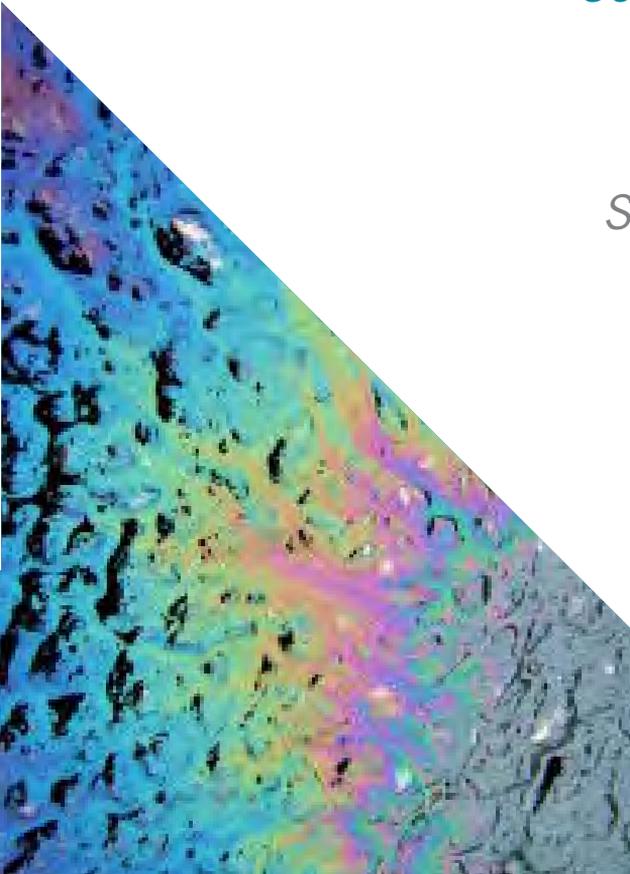
# REVISTA IBERO —AMERICANA

## de Educación de Educação

*Self-study* sobre prácticas  
de formación inicial  
docente

*Self-study* sobre práticas  
de formação inicial  
de professores

**70E1**  
1 9 4 9 - 2 0 1 9



© Madrid, OEI, 2020

Self-study sobre prácticas de formación inicial docente

*Self-study sobre práticas de formação inicial de professores*

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*

Vol. 82. Núm. 1

Enero-Abril / *Janeiro-Abril*

234 páginas

Revista cuatrimestral / *Revista quadrimestral*

#### EDITA

Educación Superior, Ciencia y EFTP

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

rie@oei.org.es; www.rieoei.org

ISSN: 1022-6508 - ISSNe: 1681-5653

Depósito Legal: BI-1094-1993

Diseño de la cubierta: Leyre Mayendia

Foto de la portada: Alejandro Luengo en Unsplash

#### TEMAS / TEMAS

formación inicial; reflexión docente; formadores de profesores; self-study

*formação inicial; prática reflexiva; formadores de professores; self-study*

La REVISTA es una publicación indizada en: / *A REVISTA é uma publicação indexada em:*

WOS: <https://clarivate.com/>

DOAJ: <https://doaj.org/>

REDIB: [www.redib.org/](http://www.redib.org/)

LATINDEX: [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/>

IRESE: [www.iissue.unam.mx/iresie](http://www.iissue.unam.mx/iresie)

ABES SUDOC: [www.sudoc.abes.fr](http://www.sudoc.abes.fr)

Biblioteca Digital: [www.oei.es/bibliotecadigital.php](http://www.oei.es/bibliotecadigital.php)

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista avalia os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números MONOGRÁFICOS se encuentran digitalizados en acceso abierto en la página web de la revista. Además, la RIE edita números extraordinarios con investigaciones, ensayos e innovaciones educativas de otras áreas educativas, que complementan a los monográficos

*Todos os números TEMÁTICOS podem ser consultados em formato digital no site da revista. Também, a RIE apresenta números especiais não temáticos com investigações, estudos, inovações e ensaios para complementar em outras áreas de interesse educacional*

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos.

*A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos.*



Director / Diretor: Francesc Pedró, UNESCO-IESALC

Secretaría de Redacción / Secretaria de Redação: Ana Capilla

Equipo de Redacción / Equipe de Redação: Bárbara García, Paula Sánchez-Carretero, Andrés Viseras

Traducción (portugués) / Tradução (português): Simone Nascimento

### COORDINADORES DE ESTE NÚMERO / COORDENADORES DESTE NÚMERO

Carolina Hirmas, OEI - Chile

Rodrigo Fuentealba, Universidad San Sebastián (Chile)

### CONSEJO EDITORIAL / CONSELHO EDITORIAL

Otto Granados, ex Secretario de Educación Pública de México y presidente del Consejo Asesor de la OEI

Ángel Gabilondo, Universidad Autónoma de Madrid (España)

Alejandro Jorge Granimian, Universidad de New York (EE.UU.)

Ariel Fiszbein, *Diálogo Interamericano* (Argentina)

Axel Rivas, Universidad de San Andrés (Argentina)

Cecilia María Vélez, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (Colombia)

Claudia Laura Limón Luna, CONCIUS (México)

Claudia Peirano, Fundación Educacional Oportunidad (Chile)

Emiliana Vegas, Center for Universal Education - Brookings Institution (EE.UU.)

María Claudia Uribe Salazar, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Representante para Chile

Juan Ernesto Treviño Villareal, Pontificia Universidad Católica de Chile

Fernando M. Reimers, Universidad de Harvard (EE.UU.)

Héctor Valdés Vélez, Corporación Conciencia Educativa de Chile

Victor Hugo Díaz Díaz, Consejo Nacional de Educación, Perú

Jaime Saavedra, Banco Mundial

Jorge Sainz González, Universidad Rey Juan Carlos (España)

José Augusto Britto Pacheco, Instituto de Educação do Minho (Portugal)

José Henrique Paim Fernandes, Centro de Gestão Municipal e Políticas Edacacionais (Brasil)

José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales (Chile)

José David Weinstein Cayuela, Universidad Diego Portales (Chile)

Lorenzo Gomez Morin Fuentes, Secretaría de Educación del Gobierno de Baja California (México)

Margarita Peña, Universidad Jorge Tadeo Lozano (Colombia)

María Helena Guimarães de Castro, Universidad Estatal de Campinas - UNICAMP (Brasil)

Mariano Fernández Enguita, Universidad Complutense de Madrid (España)

Mariano Narodowski, Universidad Toruato Di Tella (Argentina)

Melina Gabriela Furman, Universidad de San Andrés (Argentina)

Rafael de Hoyos Navarro, Unidad de Educación para América Latina. Banco Mundial

Renato Esteban Operti Belando, Universidad Católica del Uruguay

Ricardo Cuenca Pareja, Instituto de Estudios Peruano - IEP (Perú).

Sergio Cárdenas Denham, Centro de Investigación y Docencia Económicas - CIDE (México)

### CONSEJO CIENTÍFICO / CONSELHO CIENTÍFICO

Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Américo Domingos Matindique, Universidade Jean Piaget de Moçambique

Ángel San Martín Alonso, Universidad de Valencia, España.

Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha, España.

António Manuel Águas Borralho, Universidade de Évora, Portugal.

Carmen Nieves Pérez Sánchez, Universidad de La Laguna, España.

Cleci Werner da Rosa, Universidade de Passo Fundo, Brasil.

Edson Jorge Huairé Inacio, Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), Perú

Elsa Piedad Cabrera Murcia, Pontificia Universidad de Chile.

Francisco Ramos Calvo, Loyola Marymount University, EE.UU.

Gregorio Jiménez Valverde, Universidad de Barcelona, España.

Isabel María Gallardo Fernández, Universidad de Valencia, España.

Isabel Patricia Espiro Barrera, Universidad Santo Tomás, Chile.

Joan Andrés Traver Martí, Universidad Jaime I, España.

Jorge Bonito, Universidade de Évora, Portugal.

José Armando Salazar Ascencio, Universidad de La Frontera, Chile.

José Quintanal Díaz, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

Juan José Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, España.

Juan Vicente Ortiz Franco, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.

Liliana Soares Ferreira, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

Manuel Ferraz Lorenzo, Universidad de La Laguna, España.

Márcia Lopes Reis, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil.

Marco Silva, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil.

María Ángeles González Galán, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.

María Clemente Linuesa, Universidad de Salamanca, España.

María Célia Borges, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil

María del Carmen Lorenzatti, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, Ministério da Educação, Brasil.

María Inmaculada Egidio Gálvez, Universidad Autónoma de Madrid, España.

María Jesús Vitón de Antonio, Universidad Autónoma de Madrid, España.

María José Bautista-Cerro Ruiz, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.

María Teresa Gómez del Castillo, Universidad de Sevilla, España.

Ondina Pena Pereira, Universidade Católica de Brasília, Brasil.

Rafael Guimarães Botelho, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil.

Rafael Pérez Flores, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz, España

Ronilson Freitas de Souza, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Brasil

Silvia Maria de Oliveira Pavão, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Brasil

Teresita Alzate Yepes, Universidad de Antioquia, Colombia.

Valentín Martínez-Otero Pérez, Universidad Complutense de Madrid, España.

William Moreno Gómez, Universidad de Antioquia, Colombia.



## REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

Volumen 82. Número 1  
Enero-Abril / Janeiro-Abril 2020

### MONOGRÁFICO / MONOGRÁFICO

Self-study sobre prácticas de formación inicial docente

*Self-study sobre práticas de formação inicial de professores*

Coordinadores / *Coordenadores*: Carolina Hirmas y Rodrigo Fuentealba

### Sumario / Sumário

|   |     |
|---|-----|
| Introducción.....   | 9   |
| <i>Tom Russell e Maria Assunção Flores</i> , Fazer investigação <i>self-study</i> na formação inicial de professores: A importância de ouvir os alunos futuros professores .....  | 11  |
| <i>Solange Gorichon Gálvez y otros</i> , Supervisión y acompañamiento de prácticas profesionales. Desarrollo de un enfoque de reflexividad práctica desde un <i>self-study</i> colaborativo .....   | 31  |
| <i>Carlos Mario Vanegas Ortega y otros</i> , Formadores de didáctica de las ciencias experimentales y matemática: El <i>self-study</i> colaborativo interinstitucional como motor de transformación de la docencia universitaria.....   | 51  |
| <i>Elsa Piedad Cabrera-Murcia, Camila Silva Salinas y Solange Gorichon Gálvez</i> , Formas de enseñar que favorecen en mis estudiantes la reflexión en torno a cómo brindar en la primera infancia experiencia de enseñanza potenciadoras de aprendizaje: una mirada desde mi práctica docente..... | 75  |
| <i>Alejandra Nocetti de la Barra y otros</i> , <i>Self-study</i> colaborativo: etapas, condiciones de la amistad crítica y aprendizajes sobre la formación.....   | 99  |
| <i>Irene García Lázaro, Jesús Conde-Jiménez y Pilar Colás-Bravo</i> , Análisis de las necesidades formativas del tutor universitario de prácticas externas desde la perspectiva del <i>self-study</i> .....   | 121 |
| <i>Romina Lattanzi y Carlos Mario Vanegas Ortega</i> , Acompañamiento de prácticas pedagógicas de formación inicial: un <i>self-study</i> a partir del rol como profesora guía .....  | 141 |
| <i>Francisco Imbernón, Alexandre Shigunov Neto e André Coelho da Silva</i> , Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática .....   | 161 |
| <i>Ximena Claudia Espinosa González y Dorama Elisa Leal Burgos</i> , <i>Self-study</i> : comprensión de nuestras prácticas reflexivas pedagógicas y el modo de promoverlas en futuras educadoras de párvulos .....  | 173 |
| <i>Ana Cecilia Valencia Aguirre, María Teresa Prieto Quezada y José Claudio Carrillo Navarro</i> , La tutoría en la formación inicial como <i>self-study</i> .....  | 195 |
| <i>Carolina Hirmas y Rodrigo Fuentealba</i> . El <i>self study</i> como catalizador en los procesos formativos de futuros profesores. Aprendizajes a partir del análisis de los artículos publicados en el monográfico de la Revista Iberoamericana de Educación - REDFFORMA.....                   | 211 |



enero-abril / janeiro-abril 2020

volumen

82

N.º 1

MONOGRÁFICO

Self-study sobre  
práticas de formação  
inicial docente

Self-study sobre  
práticas de formação  
inicial de professores



## Introducción. *Self-study* sobre prácticas de formación inicial docente

## Introdução. *Self-study* sobre práticas de formação inicial de professores

**Carolina Hirmas**<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-6209-9788>  [chirmas@gmail.com](mailto:chirmas@gmail.com)

**Rodrigo Fuentealba**<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-3190-9914>  [rodrigo.fuentealba@icloud.com](mailto:rodrigo.fuentealba@icloud.com)

<sup>1</sup> OEI-Chile; <sup>2</sup> Universidad San Sebastián (USS), Chile

El *self-study* es una disciplina de investigación, que estudia, de modo sistemático, cómo los formadores de profesores analizan sus propias prácticas, con la intención última de tener una consciencia rigurosa de lo que hacen, para poder así mejorar en su profesión además de producir conocimiento propio de la disciplina de la enseñanza.

Los procesos de investigación *self-study* los realizan los formadores de formadores, quienes se plantean interrogantes sobre sus prácticas de enseñanza, surgidos de la cotidianidad del aula. Los problemas que emergen de estas prácticas es lo que motiva al formador de formadores a investigarlos, contrastarlos con otros formadores que viven procesos similares, permitiendo a través del desarrollo de un proceso reflexivo mirar críticamente los modos usuales de asumir el trabajo formativo de los formadores, desafiando a modos de actuación diferente.

El *self study* releva los conocimientos y la comprensión de las y los formadores de formadores en sus propias prácticas, y opera bajo una epistemología que valida los conocimientos y comprensiones generados en la práctica de la formación de profesores.

Se caracteriza por ser autoiniciado y focalizado, orientado a la mejora, interactivo-colaborativo, y se genera a través de una mirada introspectiva sobre las prácticas y racionalidades implícitas, con la retroalimentación de uno o varios amigos críticos

*O autoestudo (self-study) é um método de pesquisa, que estuda, sistematicamente, como os formadores de professores analisam as suas próprias práticas, cujo o objetivo final é ter uma consciência rigorosa do que fazem, para assim poder melhorar na sua profissão, além de produzir conhecimento próprio do método de ensino.*

*Os processos de investigação self-study são realizados pelos formadores de formadores, que levantam questões sobre as suas práticas de ensino, surgidas no cotidiano da sala de aula. Os problemas que emergem destas práticas é o que motiva o formador de formadores a pesquisá-los, contrastá-los com outros formadores que vivem processos similares, permitindo, através do desenvolvimento de um processo de reflexão, olhar criticamente os modos usuais de assumir o trabalho formativo dos formadores, desafiando modos de atuação diferente.*

*O self study destaca os conhecimentos e a compreensão dos/as formadores/as de formadores nas suas próprias práticas, e opera sob uma epistemologia que valida os conhecimentos e compreensões gerados na prática da formação de professores.*

*Caracteriza-se por ser autoiniciado e focado, orientado à melhoria, interativo-colaborativo, e se gera através de um olhar introspectivo sobre as práticas e racionalidades implícitas, com a retroalimentação de um ou vários amigos críticos*

y de los propios estudiantes de pedagogía, mediante el uso de múltiples instrumentos de investigación cualitativa.

El modo de escritura de un *self study* es también particular, escrito en primera persona, y se va desenrollando como una madeja, a través de un relato que releva los incidentes, episodios o situaciones que dan pie a determinados hallazgos de investigación.

Para uno de los fundadores del *self-study*, Tom Russell, la promesa última es que, a través de un examen crítico de la práctica, los formadores de profesores puedan cambiar no sólo sus prácticas, sino también sus valores profesionales y sus creencias personales. Esto les permitiría poder planificar, realizar y evaluar sus esfuerzos, además de examinar el impacto de sus esfuerzos en el aprendizaje de sus alumnos: los profesores en formación.

La publicación de este monográfico sobre *self-study* en la RIE, tiene una doble intencionalidad, por un lado, el interés de la OEI en fomentar la profesionalidad docente, el empoderamiento de los formadores de formadores en la construcción de un conocimiento sobre la disciplina de la enseñanza y su fundamental rol político en la transformación de la acción pedagógica; y, por otro, promover y sistematizar investigaciones realizadas en el contexto iberoamericano.

A partir de esta definición y las consideraciones previas, este número monográfico presenta un conjunto de investigaciones en las que se agrupan dos grandes bloques, el primero muestra los resultados de *self-study* que se han desarrollado por más de un año en Chile, y un segundo bloque, donde se presenta un conjunto de investigaciones promisorias para el desarrollo del *self-study* en otros países latinoamericanos.

*e dos próprios estudantes de pedagogia, mediante o uso de diversos instrumentos de investigação qualitativa.*

*A maneira de escrever um autoestudo também é particular, escrito em primeira pessoa e vai se desenvolvendo como uma meada, através de um relato que releva os incidentes, episódios ou situações que favorecem a determinadas descobertas de pesquisa.*

*Para um dos fundadores do self-study, Tom Russell, a promessa final é que, mediante um exame crítico da prática, os formadores de professores possam mudar não só as suas práticas, mas também os seus valores profissionais e as suas crenças pessoais. Isto lhes permite poder planejar, realizar e avaliar os seus esforços, além de examinar o impacto dos mesmos na aprendizagem dos seus alunos: os professores em formação.*

*A publicação deste número monográfico sobre self-study na RIE, tem duas intenções, por um lado, o interesse da OEI em fomentar o profissionalismo docente, o empoderamento dos formadores de formadores na construção de um conhecimento sobre a metodologia do ensino e o seu papel político fundamental na transformação da ação pedagógica; e, por outro, promover e sistematizar pesquisas realizadas no contexto ibero-americano.*

*A partir desta definição e das considerações prévias, este monográfico apresenta um conjunto de pesquisas agrupadas em dois grandes blocos: no primeiro são mostrados os resultados de autoestudos realizados por mais de um ano no Chile, e no segundo é apresentado um conjunto de pesquisas promissoras para a realização do self-study em outros países latino-americanos.*

## Fazer investigação *self-study* na formação inicial de professores: A importância de ouvir os alunos futuros professores

Tom Russell<sup>1</sup>  

Maria Assunção Flores<sup>2</sup>  

<sup>1</sup>Universidade de Queen, Canadá; <sup>2</sup>Universidade do Minho, Portugal

**Resumo.** Os dois *self-studies* da prática de formação de professores que se descrevem neste artigo foram conduzidos de forma colaborativa em dois países diferentes – Portugal e Canadá. O enfoque principal deste artigo reside na importância de ouvir os alunos futuros professores e no modo como os autores interpretaram e responderam ao que ouviram. De um modo geral, ouvir e responder proporcionou respostas positivas por parte dos alunos futuros professores. Este artigo ilustra as várias maneiras de ouvir os alunos e os seus efeitos positivos quer nos alunos futuros professores, quer nos formadores. A pedagogia da formação de professores constitui uma preocupação central para os que se encontram a aprender a ensinar: o modo como são ensinados conta, pois eles estão sempre a pensar sobre o modo como eles próprios irão ensinar. Os autores defendem a importância de tornar transparente a pedagogia dos formadores de professores, o que passa pela explicitação da nossa racionalidade e da explicação do como e do porquê inerentes às mudanças decorrentes dos comentários dos alunos futuros professores. Este artigo inclui o contexto da investigação no âmbito do *self-study* da prática dos formadores de professores, ilustra o *self-study* com dados recolhidos junto dos alunos nas aulas dos autores e sintetiza o que os autores aprenderam em termos de mudança de pressupostos e de novas práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** self-studies; formadores de professores; pedagogia da formação de professores; alunos futuros professores; prática dos formadores de professores.

### **Hacer investigación *self-study* en la formación inicial del profesorado: La importancia de oír a los futuros profesores**

**Resumen.** Los dos *self-studies* de la práctica de formación de profesores descritos en este artículo se desarrollaron de forma colaborativa en dos países: Portugal y Canadá. Se centra en la importancia de escuchar a los estudiantes como futuros profesores y en como los autores del artículo han interpretado y contestado lo que escucharon. En general, oír y contestar han proporcionado respuestas positivas por parte de los futuros docentes. El artículo muestra distintas maneras de escuchar a los estudiantes y sus efectos positivos, tanto como futuros profesores como formadores. La formación pedagógica del profesorado constituye una preocupación primordial de quienes están aprendiendo a enseñar: el modo como se les enseña es importante, porque revertirá en el modo de como ellos van a enseñar. Los autores defienden lo relevante que es evidenciar la práctica docente de los formadores de profesores, esto implica explicar nuestra racionalidad y explicar cómo y por qué es inherente a los cambios que surgen de los comentarios de futuros estudiantes docentes. La investigación se desarrolla en el ámbito del *self-study* en la práctica docente de los formadores de profesores, muestra datos recopilados junto a los alumnos en las clases, y sintetiza lo que los autores han aprendido en términos de cambio de hipótesis y de nuevas prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** self-study; formadores de profesores; formación pedagógica de docentes; futuros profesores; práctica de los formadores del profesorado.

### **Doing self-study research on initial teacher training: The importance of hearing future teachers**

**Abstract.** The two *self-studies* of teacher education practices reported in this article were conducted collaboratively in two different countries – Portugal and Canada. The focus is on the value of listening to student teachers and how the authors interpreted and responded to what they heard. Overall, listening and responding yielded positive responses from the student teachers. This article illustrates several ways of listening to students and the positive effects of listening on both the student teachers and the teacher educators. The pedagogy of teacher education is a major concern for those learning to teach: How they are taught matters, for they are always thinking about how they themselves will teach. The authors believe strongly in the importance of making a teacher educators' pedagogy transparent by explaining our rationales and by explaining how and why we are making changes in response to their comments. This article provides background about the research genre of *self-study* of teacher education practices, illustrates *self-study* with data from the student teachers in the authors' classes, and summarizes what the authors learned in terms of changing assumptions and new pedagogical practices.

**Keywords:** self-studies; teacher educators; pedagogy of teacher education; student teachers; teacher educators' practice.

## 1. Introdução

O trabalho, identidade e oportunidades de desenvolvimento profissional dos formadores de professores têm atraído vários investigadores nos últimos anos. Contudo, as questões sobre quem são, o que fazem e como entendem os seus papéis parecem ter diversas respostas na literatura neste domínio (ver, por exemplo, Izadinia 2014; Livingston 2014; Czerniawski, Guberman & MacPhail 2017; Meeus, Cools & Placklé 2018; Bouckaert & Kools 2018; White 2019). De um modo geral, os formadores dos professores são descritos como professores de professores envolvidos na aprendizagem profissional dos futuros professores (Murray, Swennen & Shagrir 2009). Numa revisão recente de artigos empíricos, Ping, Schellings e Beijaard (2018, p. 93) concluíram que “a investigação sobre a aprendizagem profissional dos formadores de professores surge como um campo de interesse crescente mas ainda fragmentário em termos de enfoque”. Os mesmos autores também assinalaram que i) não existe um conhecimento base claro essencial para o trabalho dos formadores de professores; ii) os formadores de professores desempenham diferentes atividades a partir das quais aprendem; e iii) os formadores de professores geralmente necessitam de aprender a fazer o seu trabalho como formadores de professores. Além disso, os formadores de professores têm sido descritos como um grupo peculiar de professores porque as suas práticas pedagógicas são significativamente diferentes das de outros professores do ensino superior no que diz respeito ao uso de vários tipos de estratégias tradicionais e construtivistas (Goubeaud & Yan 2004).

12

Apesar da falta de consistência existente na literatura sobre as suas identidades e suas as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional, os formadores de professores são vistos como “atores cruciais para manter – e melhorar – a elevada qualidade dos professores” (Comissão Europeia, 2013, p. 4). Assim, os formadores de professores são descritos como agentes transformadores de “reformas locais” que respondem às exigências educacionais e sociais (Moreira & Vieira 2012). Deste modo, é necessário investigar mais sobre o modo como os formadores de professores aprendem, como ensinam a aprender e como veem a sua prática e as estratégias para a melhorar. Neste contexto, os *self-studies* da formação de professores podem e devem assumir um papel determinante na compreensão e no questionamento dos programas, processos e práticas de formação (Loughran 2005, 2009; Kitchen 2005; Schulte 2005).

Enquanto campo de investigação reconhecido, o *self-study* das práticas de formação começou em 1993 enquanto organização constituída por cerca de 300 formadores de professores. Em 1996, iniciou-se um conjunto de congressos internacionais bienais do *self-study* das práticas de formação de professores no *Herstmonceux Castle*, Reino Unido. Em 2004,

foram publicados dois volumes do *International Handbook sobre self-study* (Loughran *et al.*, 2004) e, em 2005, foi iniciada a publicação pela Routledge da revista científica *Studying Teacher Education: A Journal of Self-Study of Teacher Education Practices*. O campo do *self-study* das práticas de formação é agora reconhecido internacionalmente. Em 2017, foi ainda publicado um livro, no Chile, para disseminar o *self-study* no mundo falante de espanhol (Russell, Fuentealba & Hirmas, 2017). Este trabalho está disponível e de acesso livre como ficheiro pdf.

Ping *et al.* (2018), numa revisão da literatura sobre a aprendizagem profissional dos formadores de professores, destacam o seguinte:

Fazer um *self-study* parece ser um tipo importante de investigação prática para os formadores de professores que lhes permite refletir e analisar as suas próprias práticas ou pressupostos sobre aprender e ensinar com vista à melhoria das suas práticas de ensino. (p.100)

O *self-study* proporciona uma abordagem eficaz para os formadores de professores explorarem o porquê das suas rotinas nas suas práticas de ensino quotidianas, colocando a indagação no centro da aprendizagem e do ensino sobre o ensino. Os argumentos relacionados com a “qualidade” [do] *self-study* enquanto investigação prendem-se com a tensão entre a relevância científica e o rigor da investigação, por um lado, e, por outro, a compreensão da investigação e a sua eficácia prática. (p. 102)

Para entender as práticas de investigação dos formadores de professores que conduzem investigação sobre o seu próprio ensino, é importante introduzir o conceito de aprendizagem *single-loop* e *double-loop*. A aprendizagem *single-loop* envolve a aprendizagem para realizar ações corretivas quando uma situação da prática se afasta das condições desejáveis. Por seu turno, a aprendizagem *double-loop* requer que a aprendizagem questione por que é que as condições desejáveis são consideradas desejáveis e também se outras condições poderiam melhorar a prática. Estes dois tipos de aprendizagem são descritos claramente por Argyris (1991), que escreveu o seguinte sobre a aprendizagem *double-loop*:

Dito de forma simples, devido ao facto de muitos profissionais serem quase sempre bem-sucedidos no que fazem, raramente experienciam o falhanço. E porque raramente falham, nunca aprenderam sobre como aprender a partir do insucesso. Portanto, sempre que as suas estratégias de aprendizagem *single-loop* não funcionam, tornam-se defensivos, excluem as críticas e colocam a “culpa” em alguém ou em todos exceto neles próprios. Em suma, a sua capacidade para aprender termina precisamente no momento em que mais necessitam (p. 100).

A aprendizagem *double-loop* eficaz não é simplesmente uma função inerente ao modo como as pessoas sentem. Trata-se de uma reflexão sobre como pensam, isto é, as regras cognitivas ou o raciocínio que usam para planificar e implementar as suas ações. Pensem nessas regras como um tipo de “master program” armazenado no cérebro, conduzindo todo o comportamento (p. 100)

Se não se conhecerem os conceitos de aprendizagem *singlee double-loop*, é necessário tempo para se familiarizar com eles. Recomendamos estes conceitos no quadro de uma perspetiva importante dentro da metodologia de investigação *self-study* das práticas de formação de professores que LaBoskey (2004, pp.817-869) descreve a partir de cinco características essenciais: iniciada pelo próprio e com determinado enfoque; com vista à melhoria; interativa; com recurso a métodos múltiplos e sobretudo qualitativos e com uma validação baseada em exemplos (validação baseada em exemplos da prática normal).

Recomenda-se, normalmente, que o *self-study* das nossas práticas de formação possa ser conduzido com um amigo crítico – tipicamente um colega de confiança que possa ser crítico no sentido de colocar questões adicionais e perspetivas, enriquecendo a análise dos dados e apoiando a aprendizagem *double-loop* ao ajudar a explicitar os nossos pressupostos implícitos. Esta crítica tem como objetivo ser positiva, construtiva e encorajadora, mantendo a consistência com o enfoque que o formador pretende para o *self-study*. Na recolha de dados para os *self-studies* que se descrevem neste artigo, agimos como amigos críticos um do outro, com base no interesse comum de melhorar a formação de professores que desenvolvemos durante várias colaborações ao longo dos últimos seis anos. Costa e Kallick (1993) desenvolvem o conceito de amigo crítico de forma mais detalhada.

14

Assim, realizar um *self-study* bem-sucedido das práticas de formação requer estratégias de aprendizagem *double-loop* que questionam não só “qual é a minha prática?” mas também “que pressupostos sobre ensino e aprendizagem estão subjacentes às minhas práticas e existirão outras práticas que podem melhorar a aprendizagem dos alunos futuros professores?”. Neste artigo centramo-nos em dados dos *self-studies* das nossas práticas de formação realizadas em 2018-2019. O nosso objetivo é investigar as nossas práticas enquanto formadores de professores através do olhar dos nossos alunos de forma a compreender e melhorar a formação a partir de dentro.

## 2. Estudar as práticas dos formadores de professores

O *self-study* das práticas de formação de professores não constitui um fim em si mesmo, pois implica a consideração do fim mais amplo de melhorar a formação docente e a educação (Russell & Loughran 2005). O *self-study* torna-se num elemento chave no desenvolvimento da pedagogia da formação de professores (Loughran 2005), ajudando a ultrapassar a visão errónea do ensino como mero “fazer” para incluir o “porquê” do ensino, contribuindo para o desenvolvimento de práticas mais informadas e significativas com vista

à melhoria da aprendizagem dos alunos (Loughran & Menter, 2019). Como os mesmos autores argumentam, “os formadores de professores devem eles próprios ser investigadores que facilitam a aprendizagem dos alunos futuros professores sobre o conhecimento e sobre a prática de ensino através de programas de formação de qualidade” (Loughran & Menter, 2019, p. 217, *itálico no original*). Os *self-studies* relatados neste artigo foram conduzidos de forma colaborativa nos dois países – Portugal e Canadá. O nosso enfoque reside no valor de ouvir os alunos e no modo como interpretamos e respondemos ao que ouvimos. De um modo geral, ouvir e responder proporcionou respostas positivas por parte dos alunos futuros professores. O nosso objetivo neste artigo é ilustrar as várias maneiras de ouvir os alunos e os seus efeitos positivos quer nos alunos futuros professores, quer nos formadores.

### 3. Os *self-studies*

#### 3.1 Contexto

O *self-study* do Canadá foi realizado no contexto do Bacharelato em Educação certificado pelo *Ontario College of Teachers*. Tal como se descreve na Tabela 1, a disciplina em questão prepara os alunos a ensinar Física e Ciências no ensino secundário. Situado no trimestre 2 e 3 num programa de 4 trimestres, a disciplina tem a duração de 72 horas (2 horas por semana durante 18 semanas intercalada com dois estágios de 6 e 4 semanas). Os 14 alunos que frequentavam a disciplina foram avaliados com base em três trabalhos escritos por trimestre. Os métodos de ensino incluíram apresentações feitas pelos alunos para praticar, discussão de itens de teste focando na Física conceptual, rotinas de predizer-observar- explicar, revisão de investigação educacional em Física, discussões metacognitivas no final das aulas e realização de um breve *exit-ticket* no final de cada aula. Foram ainda utilizadas mensagens de *email* para partilhar materiais de leitura adicionais.

O *self-study* em Portugal foi conduzido no contexto do Mestrado em Ensino<sup>1</sup> que constitui o grau exigido para todos os novos professores (desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário). As principais características da disciplina onde decorreu o *self-study* – Currículo e Avaliação – são apresentadas na Tabela 1. Trata-se de uma disciplina obrigatória do 1º semestre do 1º ano para todos os Mestrados em Ensino com a duração de 45 horas (3 horas por semana). No total, participaram no estudo 20 alunos futuros

---

<sup>1</sup> Em resultado da implementação do processo de Bolonha, os cursos anteriores de 4 e 5 anos de formação ao nível da graduação foram substituídos por um modelo consecutivo: um curso de 3 anos numa determinada disciplina seguido de um mestrado de ensino de 2 anos.

professores de História, Matemática e Informática. A disciplina procura desenvolver conhecimento e competências no *design* curricular e na avaliação da aprendizagem – dois elementos centrais na construção do conhecimento profissional docente. Os métodos de avaliação usados para avaliar o trabalho dos alunos foram escolhidos por eles e incluíram a escrita de um portefólio individual ao longo do semestre e um teste no final do semestre. Foi utilizada uma variedade de métodos de ensino, incluindo a redação de narrativas escritas (por exemplo, sobre o professor que mais me marcou); debates (por exemplo, os professores têm autonomia curricular, porquê? Por que não?; avaliação formativa *versus* avaliação sumativa; exames nacionais *versus* outros métodos de avaliação), vozes de alunos sobre os seus professores; discussões em grupo e trabalho prático. Foram também usadas mensagens de *email* frequentes para proporcionar aos alunos *feedback* sobre o portefólio. Os alunos futuros professores também leram e deram *feedback* aos seus pares sobre algumas entradas dos portefólios (por exemplo, sobre os incidentes críticos relacionados com a avaliação ou com o professor que mais os marcou).

Tabela 1. Dados sobre os contextos de investigação

|                          | Canadá   | Portugal  |
|--------------------------|--|---|
| Curso                    | Bachelerato de Educação (programa de 2 anos depois do Bacharelato em Ciências de 4 anos)   | Mestrado em Ensino de 2 anos depois de uma Licenciatura de 3 anos   |
| Designação da disciplina | Teoria e prática de ensino de Física   | Currículo e Avaliação   |
| Natureza da disciplina   | Obrigatória para os futuros professores de Física  | Disciplina transversal e obrigatória para todos os alunos futuros professores   |
| Duração                  | 2 semestres (72 horas)   | 1 semestre (45 horas)   |
| Objetivos principais     | Preparar os alunos para ensinar ciência/física através de atividades desenvolvidas nas aulas e discussão; modelação de boas práticas | Desenvolver conhecimento e competências relacionadas com o design curricular e com a avaliação da aprendizagem dos alunos |
| Número de alunos         | 14   | 20  |

### 3.2 Os nossos pressupostos como formadores de professores

Ambos os autores possuem mais de 25 anos de experiência como formadores de professores. O nosso esforço foi identificar e compreender as razões pelas quais ensinamos como ensinamos. Algumas das nossas crenças e práticas servem para indicar os pressupostos fundamentais do nosso trabalho como formadores de professores:

- A prática reflexiva pode e deve ser ensinada (Russell 2005).  
Fomentar a prática reflexiva começa com uma relação pessoal entre ensino-aprendizagem baseada na confiança mútua, ... requer ouvir cada

indivíduo como único,... deve incluir atenção ao que cada pessoa... aprendeu a partir da aprendizagem pela observação [como aluno], ... envolve promover a metacognição, ... exige a modelação explícita da nossa própria prática, ... centra-se na aprendizagem pela experiência, [e]... deve permear todos os passos pedagógicos que se façam (Russell 2014, pp. 58-60).

- Aprender a ensinar constitui um processo pessoal e reflexivo; é fundamental desenvolver pedagogias que promovam o processo de apreender a ser professor dando voz e espaço os alunos futuros professores para desafiarem e mudarem as suas crenças e experiências.  
O enfoque no aluno em vez de no currículo, a interação entre os alunos futuros professores, o trabalho baseado na indagação, a modelação da prática dos formadores de professores... a voz pedagógica, e a aprendizagem produtiva... são princípios-chave no desenho das disciplinas (Flores 2014, p. 375).
- A formação inicial de professores constitui um contexto fundamental para a formação da identidade profissional e as atividades baseadas na indagação e na reflexão são elementos centrais no processo de aprender a ensinar (Flores 2014)
- A modelação da aprendizagem produtiva e o dar sentido à reflexão através da própria prática dos formadores pode contribuir para desenvolver a identidade profissional e potenciar a aprendizagem profissional de forma mais explícita (Russell & Martin 2014).
- Uma das dimensões centrais da formação inicial de professores consiste em proporcionar aos alunos futuros professores oportunidades para refletirem sobre os aspetos visíveis e invisíveis da experiência pedagógica (Loughran 2009).  
Aprender a ensinar envolve uma constelação de fatores complexos. Trata-se de um processo que vai para além da mera aplicação de um conjunto de técnicas e destrezas adquiridas, implicando não só o domínio de aspetos práticos e mais técnicos mas também a construção de conhecimento e de sentido num diálogo contínuo e questionador com a prática (Flores 2001, p. 146).

### 3.3 Métodos

#### 3.3.1 Questões de investigação

Decidimos recolher dados relevantes para as seguintes questões de investigação:

- Como é que os alunos futuros professores veem as nossas disciplinas no contexto do programa/curso que frequentam?

- Como é que as nossas disciplinas ajudam os alunos a desenvolverem as suas visões de ensino e de aprendizagem?
- De que modo é que os *tickets-out-of-class* ajudam os professores e os alunos futuros professores a melhorarem a aprendizagem dos alunos?

### 3.3.2 Participantes

Todos os participantes tinham completado um curso de graduação e estavam inscritos num curso de formação inicial de 2 anos. A dimensão das turmas era de 14 e de 20 alunos, portanto relativamente pequenas, mas acreditamos que as nossas práticas podem ser adaptadas a turmas maiores.

### 3.3.3 Métodos e procedimentos

A investigação relatada neste artigo foi realizada com recurso a métodos habituais no *self-study* das práticas de formação de professores. LaBoskey (2004) identificou cinco características essenciais, destacando que a investigação *self-study* é iniciada pelo próprio e com determinado enfoque; tem como objetivo a melhoria; é interativa; recorre a métodos múltiplos e sobretudo qualitativos e implica uma validação baseada em exemplos da prática diária. Esta investigação centra-se na melhoria das nossas práticas como formadores de professores apoiada pela interação entre os dois investigadores, usando métodos qualitativos para recolher e analisar os dados recolhidos junto dos nossos alunos enquanto decorriam as nossas aulas.

18

A variedade de métodos usados para recolher os dados incluíram: os *tickets-out-of-class*, as questões sobre as suas visões das nossas disciplinas em relação a outras disciplinas no mesmo curso, narrativas escritas, *feedback* de um amigo crítico, discussão sobre o que aprenderam numa determinada aula, análise final da sua aprendizagem durante o semestre e as suas visões e experiências de se tornarem professores. Os dados foram recolhidos ao longo do semestre.

### 3.3.4 Considerações éticas

Todos os alunos foram convidados para participarem nos *self-studies* nas duas disciplinas. Todos anuíram e assinaram o consentimento informado. Os alunos também deram permissão para usarmos citações das suas declarações escritas. As suas questões sobre a investigação foram sempre respondidas de forma pronta e foi reportada uma visão geral dos dados no final das disciplinas.

## 4. Dados- as respostas dos alunos futuros professores

Nesta secção apresentamos dados que ilustram o modo como os alunos futuros professores olharam para as suas experiências de aprendizagem nas duas disciplinas e como ouvir os seus comentários sobre o nosso ensino conduziram ao reenquadramento dos nossos pressupostos e das mudanças nas nossas práticas. Nesta secção analisamos ainda as descrições dos alunos futuros professores das nossas disciplinas em relação a outras do mesmo curso, o conteúdo e o valor dos *tickets-out-of-class* e o modo como eles influenciaram a forma como pensamos sobre o nosso ensino. Os dados são apresentados de acordo com os seguintes tópicos:

- Uso dos *tickets-out-of-class*
- O valor dos *tickets-out-of-class*
- As visões dos alunos futuros professores sobre as disciplinas em relação a outras no mesmo curso
- Encorajar diferentes formas de pensar sobre o ensino e sobre aprender a ensinar
- Visões dos alunos futuros professores sobre o facto de um formador de professores realizar um *self-study* das práticas.

19

### 4.1 O uso dos *tickets-out-of-class*

Quer no Canadá, quer em Portugal, os *tickets-out-of-class* foram usados para obter informação por parte dos alunos no final de cada uma das nossas aulas. Os *tickets* focaram-se em questões que os alunos futuros professores gostariam de ver respondidas, em comentários sobre as atividades das aulas, em reflexões sobre o processo de aprendizagem dos alunos, em conteúdos e tópicos abordados nas aulas e no questionamento das suas crenças.

Os seguintes comentários de alunos futuros professores portugueses são ilustrativos dos tipos de comentário que um formador de professores pode receber quando pede aos seus alunos para comentarem a sua aprendizagem:

*A aula de hoje fez-me pensar sobre quantas teorias e métodos de avaliação existem. Também me fez refletir sobre os instrumentos mais adequados para avaliar a aprendizagem dos alunos.*

*A aula foi importante e fez-me pensar sobre a utilidade da avaliação. Avaliar é mais do que dar notas. Como professor tenho de estar consciente disso.*

*Adorei a aula de hoje, mas estou com receio de fazer um portefólio porque nunca fiz nenhum.*

*Gostei muito do debate. Fez-me lembrar o que aprendi na aula anterior. Foi divertido tentar convencer o outro grupo de que a avaliação formativa é mais útil no contexto do Ensino Básico. Foi uma forma muito interessante de aprender.*

*Gostei da interação dos dois grupos. Gosto deste tipo de aulas, ajudam-nos a ser melhores profissionais.*

*Gostei muito da atividade 2 do portefólio (um incidente crítico sobre avaliação).*

*Gostei muito desta aula pois ficou claro para mim o que são critérios de avaliação. Estou ansiosa por saber mais sobre o assunto.*

*Tenho pensado na minha trajetória como aluno. Esta disciplina é interessante, vai influenciar a minha aprendizagem e a minha vida profissional.*

*Sinto que às vezes a participação ou comentários são um pouco confusos e não totalmente relevantes. Mas acho que os comentários são importantes porque levam à discussão. No final há clarificação.*

*Sinto-me mais confortável agora nas discussões na aula.*

*Esta aula foi muito interessante pois comecei a dar sentido à avaliação. Estou ansiosa por aprender mais coisas sobre o assunto. A avaliação é um tópico central para o meu futuro como professora.*

*Depois desta aula fiquei curiosa sobre o sistema finlandês.*

*Não sabia que a avaliação era tão complexa. Para mim tinha a ver com testes e notas. Esta disciplina tem sido importante para o meu futuro profissional como professora. Normalmente, no final da aula identifico os aspetos que vou usar nas minhas aulas.*

#### *4.2 O valor dos tickets-out-of-class na perspetiva dos alunos futuros professores*

Perguntámos especificamente aos alunos futuros professores em Portugal o valor da escrita dos *tickets-out-of-class* no final de cada aula:

*Gosto dos tickets porque me permitem pensar sobre o que aprendi e tornam possível a clarificação de algumas dúvidas que possa ter, pois as questões ou comentários são discutidos na aula seguinte. Também aumentam a interação entre professora e alunos, pois podemos fazer sugestões e comentários sobre a aula.*

*São muito importantes já que os alunos podem colocar questões se não se sentirem confortáveis em fazê-las na aula.*

*Gosto dos tickets porque promovem a interação entre a professora e os alunos. Podemos clarificar dúvidas e é bom ir para a aula seguinte e ver as nossas questões respondidas.*

*São uma boa forma de clarificar algumas dúvidas e de interagir com o professor. Ajudam a desenvolver uma melhor comunicação e a tornar as aulas mais interessantes.*

*São úteis porque nos permitem colocar questões para clarificar dúvidas e fazem-nos rever o que aprendemos. Ajudam-nos a relembrar conceitos e podemos fazer comentários ou sugestões sobre o que estamos a fazer nas aulas.*

*Sim, são úteis porque nos permitem questionar o que aprendemos na aula e, às vezes, discutimos as questões na aula, o que permite rever o que aprendemos.*

*São úteis no sentido em que clarificam o que aprendemos e até nos permitem fazer uma espécie de sumário no início de cada aula. Os alunos podem não ter as mesmas capacidades para se exprimirem oralmente e os tickets permitem-lhes expor dúvidas que possam ter sem receio de se exporem.*

*São muito úteis pois ajudam a clarificar ideias que, às vezes, não estão tão claras. Também promovem a discussão e a partilha de ideias na aula seguinte. São úteis pois os alunos têm voz e permitem que o professor saiba o que os alunos pensam sobre a aula.*

*São muito úteis pois possibilitam a revisão do que foi aprendido.*

#### *4.3 A visão dos alunos futuros professores sobre a disciplina em relação a outras existentes no mesmo curso*

Os alunos futuros professores do Canadá envolveram-se espontaneamente numa discussão sobre as características peculiares das aulas quando o seu professor esteve ausente uma semana para participar numa investigação no Chile. Todas as sessões da disciplina foram gravadas e, de seguida, apresentamos o que se discutiu na aula em causa a partir da gravação:

*Outro perguntou por que é que íamos à aula se o nosso professor não estava lá.*

*Estamos todos aqui por uma razão, comprometidos em nos tornarmos os melhores professores de Física possível.*

*Estamos a investir na nossa própria aprendizagem.*

*A nossa motivação é intrínseca, não estamos preocupados com as notas ou de sermos criticados.*

*Este é o único espaço onde podemos colocar questões livremente.*

*Noutras aulas não podemos exprimir as nossas opiniões de forma livre.*

*Aqui os conteúdos não são debitados como um Evangelho.*

*O professor senta-se connosco e ouve o que queremos fazer na aula, ele não se vê como um sábio.*

*Não é obrigatória a presença na aula, o professor quer que sejamos responsáveis.*

*Nunca senti que me desprezasse.*

*O seu entusiasmo por ensinar esta turma é visível.*

Os alunos futuros professores em Portugal também escreveram comentários sobre a disciplina em comparação com outras que frequentavam no mesmo curso:

22

*Esta disciplina é muito mais dinâmica do que as outras. Apreendemos muito sobre vários temas mas de uma maneira interessante. A reflexão e a discussão são fundamentais nestas aulas e isto é ótimo para os alunos aprenderem melhor.*

*Nesta disciplina os alunos podem, por exemplo, fazer sugestões sobre como podem ser avaliados em termos de métodos e de critérios. A relação entre a professora e os alunos é ótima e estamos a praticar constantemente a nossa futura profissão.*

*Estas aulas são mais dinâmicas e há muita interação entre os alunos e a professora. Ela está sempre a ajudar-nos. Gosto muito do modo como as aulas são conduzidas, não é só transmissão de conhecimento, há momentos divertidos, por exemplo os debates. Aprendemos de diferentes maneiras.*

*Esta disciplina é mais prática, menos tradicional e baseia-se na discussão e no debate de tópicos. Também gosto muito da parte ética, pois nesta disciplina prevalece a ideia de que “todas as opiniões são tidas em consideração”. Gosto disso.*

*Nesta disciplina a voz dos alunos conta, o que não acontece noutras disciplinas. As aulas são dinâmicas e há muita participação dos alunos. Esta disciplina é dinâmica e fundamental para a minha prática profissional. Escrever um portefólio reflexivo e os debates tornaram a disciplina mais prática e diferente das outras.*

*Esta disciplina permite um tipo de trabalho mais prático na aula. Há interação entre a professora e os alunos, as aulas têm um lado teórico e um lado prático. A disponibilidade da professora é fundamental para os alunos aprenderem e o seu feedback é sempre construtivo.*

*Esta disciplina é diferente das outras porque inclui debates entre os estudantes com o apoio da professora e também por causa dos métodos de avaliação, nomeadamente o portefólio.*

#### 4.4 Encorajar diferentes modos de pensar sobre o ensino e o aprender a ensinar

Os alunos futuros professores do Canadá, quando questionados sobre o que esperavam fazer de forma diferente nas suas próprias aulas como resultado da frequência desta disciplina, responderam o seguinte:

*Esta aula mudou radicalmente a minha filosofia de ensino. Espero implementar uma abordagem de aprendizagem ativa e enfatizar o craft knowledge nas minhas aulas e pretendo continuamente aprender e melhorar.*

*Espero desafiar os alunos a fazer erros e a pensar sobre os conceitos em vez da “resposta certa”.*

*Penso que esta disciplina mudou fundamentalmente o modo como vejo o ensino, muito do que eu faço “de forma diferente” vem diretamente das conversas em que participei nesta disciplina. Especificamente, ter em atenção a Física conceptual é algo que eu quero continuar a fazer quando for para a minha sala de aula.*

*Espero criar um ambiente semelhante ao que vivi nesta disciplina. Esta disciplina ajudou-me a ver a importância de criar um ambiente de sala de aula onde as pessoas se sentem confortáveis a discutir e a exprimir a sua opinião. Espero também focar-me menos na “matemática” da Física e mais na compreensão conceptual.*

*Uma resposta simples seria dizer que eu planeio fazer o mesmo. Esta disciplina permitiu-me ter conversas abertas com os meus pares para melhorar as minhas práticas pedagógicas. Na realidade, gostaria de encorajar estas conversas na minha própria sala de aula.*

Os alunos futuros professores em Portugal relataram que esta disciplina os encorajou a desenvolver uma forma diferente de pensar sobre o ensino e o aprender a ensinar, como os testemunhos seguintes ilustram:

*Esta disciplina inclui uma variedade de conceitos e de tópicos para nós refletirmos diariamente. Faz-nos pensar sobre vários métodos e sobre o que significa ser professor. É realmente útil a nível pessoal, social e profissional.*

*Aprendemos vários métodos sobre como avaliar, praticamo-los e discutimos os problemas mais recorrentes no ensino e isso é importante para a nossa vida futura, conseguimos compreender o que pensamos e como ensinar.*

*Esta disciplina está a dar-me a oportunidade de aprender imenso sobre o ensino e sobre ser professor. Faz-nos aprender como ensinar e aquilo que não devemos fazer como professores, pois há muitos professores que não sabem o que é ser um bom professor.*

*Esta disciplina torna claro o papel do professor e convida-nos a pensar sobre as nossas práticas profissionais como futuros professores e sobre o modo como os alunos aprendem.*

*Esta disciplina permite-nos perceber a necessidade de adaptar o ensino e de usar uma variedade de técnicas que aprendemos experimentando na sala de aula.*

*Trata-se de uma disciplina que permite a discussão de casos reais, de questões fundamentais e é sempre possível debater questões que surgem na sala de aula. Nunca pensei tão seriamente sobre o papel da avaliação e sobre o modo como ela influencia as trajetórias dos alunos. Mudei muito a minha forma de pensar.*

*Esta disciplina ensina-nos diferentes métodos de ensino experimentando-os na prática e isso permite-nos refletir sobre as experiências de aprendizagem que tivemos como alunos de modo a informar a nossa prática.*

24

#### *4.5 A visão dos alunos futuros professores sobre um formador de professores realizar um self-study da sua prática*

Os alunos futuros professores do Canadá foram informados no primeiro dia de aulas em setembro que o seu professor pretendia investigar a sua prática de ensino no seu último ano de trabalho antes da reforma. Todos os alunos assinaram um formulário de consentimento para poderem participar. Sete meses mais tarde, em abril, os mesmos alunos foram questionados sobre se se lembravam de como reagiram à ideia e como ela afetou a sua visão da disciplina. Outros formadores de professores podem ser encorajados a realizar um *self-study* da sua própria prática com base nos comentários que a seguir se apresentam:

*Fiquei muito impressionado com a dedicação à melhoria contínua. Fez-me apreciar a importância de constantemente avaliar a minha prática de ensino com o objetivo de melhorar.*

*Pensei que era uma ótima ideia! Não há muitos formadores que estejam dispostos a analisar o seu ensino. Fiquei entusiasmado com o desenrolar do ano para ver o que se descobria.*

*Lembro-me de ter ficado impressionado com a ideia. Muitas pessoas nesta posição terminariam simplesmente o seu último ano tal como fizeram com os anteriores. A ideia de ainda tentar estudar-se a si próprio e experimentar novos conceitos mesmo no último ano de trabalho merece muito respeito.*

*Pensei que era incrível que mesmo no seu último ano de trabalho, o professor quisesse ainda estudar o seu ensino. Não pensei muito sobre isso nos últimos 8 meses porque não quero que isso influencie as minhas ações nesta disciplina. Mas estou muito interessado em descobrir!*

*A minha reação foi ter ficado extremamente impressionado. O professor é o único professor que pratica o que defende, respeito-o muito e a esta disciplina desde o primeiro dia.*

*Foi um misto de confusão e de inspiração! Inspiração porque uma pessoa está motivada e entusiasmada em continuar a estudar a sua prática mesmo até depois da reforma. É uma espécie de estabelecimento do ambiente do que se vai passar durante o ano também, demonstrando a importância de registar as suas atitudes e prática.*

*A minha reação foi de surpresa que um formador de professores quisesse continuar a estudar o seu ensino. Ajudou-me a olhar para esta disciplina como o início do meu desenvolvimento como professor. A vontade de querer continuar a estudar a sua prática ajudou-me a ver esta disciplina como ponto de partida para desenvolver de forma contínua o meu ensino.*

*Fez-me sentir que o professor estava, de facto, a investir na formação de futuros professores. Fez-me respeitar de imediato e de apreciar o professor e fiquei entusiasmado pelo facto de ir aprender com ele.*

*Penso que foi o momento em que vi a sua atitude perante a educação e os seus alunos, senti-me agradecido e fez-me assumir mais a responsabilidade em estar neste curso.*

*Lembro-me de admirar o modo como ele ainda estava a aprender e a refletir sobre a sua prática mesmo no seu último ano de ensino.*

*Pensei que era interessante ele falar dos seus estudos. Foi também o modo como ele apresentou o seu estudo. Disse-nos que queria experimentar algo novo. Gostei de ouvir isso e fez-me aderir às atividades que propôs.*

*Não foi, por acaso. Não será a melhor experiência aquela em que os participantes não estão sabendo disso e por isso não há enviesamento? Não tive grande reação quando assinei o consentimento.*

## 5. O que aprendemos com o *self-study* das nossas práticas de formação?

Nesta secção sintetizamos as mudanças que fizemos nas nossas práticas e nas nossas ideias sobre como devemos ensinar os futuros professores. Partilhamos dados suficientes que atestam o valor e a importância de ouvir os nossos alunos e também ilustramos o possível impacto das mudanças da prática desde o início da investigação *self-study* na nossa sala de aula.

26

Iniciámos os nossos *self-studies* introduzindo a prática de pedir aos alunos futuros professores para escreverem um *ticket-out-of-class*. Leva tempo até que um formador de professores incorpore e se torne confortável com uma nova prática e o mesmo é válido para os alunos. Preferimos que os *tickets* sejam escritos de forma anónima; o objetivo é identificar um conjunto de respostas sobre o nosso ensino, não identificar pessoas. As respostas anónimas também permitem que os alunos mais facilmente expressem insatisfação. É fundamental introduzir novas práticas desde cedo na disciplina, preferencialmente na primeira aula. Uma forma de começar consiste em dar a cada aluno um pequeno pedaço de papel e pedir-lhes que respondam a uma das seguintes perguntas ou às duas: “Qual foi a ideia mais importante que leva da aula de hoje?” e “Qual foi o tópico que gostaria de entender melhor?”. De salientar que o enfoque está no que os alunos futuros professores estão a aprender, aula a aula, evitando a ideia de que o que o formador ensinou foi exatamente o que foi aprendido.

Tivemos várias oportunidades de explorar o modo como os alunos viam as nossas aulas em relação a outras disciplinas do curso. Graças a muitos anos de *self-study* das nossas próprias práticas na formação de professores, os dados recolhidos tendem a expressar visões positivas em comparação com outras disciplinas. Aqueles que nunca experimentaram o *self-study* podem perguntar-se se esta comparação é adequada. A formação de professores tende a atrair críticas porque as experiências de estágio são vistas como mais relevantes e obviamente essenciais. Abordar este tipo de comparações pode ser um exercício em si mesmo, porque encoraja os alunos a considerar

explicitamente a qualidade da sua aprendizagem profissional em cada uma das suas disciplinas. Pode ser facilmente assumido que os alunos futuros professores, agindo individualmente, façam essas comparações e integrem as diferentes disciplinas num todo coerente do ponto de vista do trabalho do professor. Desafiámos este pressuposto nas nossas próprias práticas e descobrimos que os alunos beneficiam consideravelmente da oportunidade de discutir estas comparações na turma, pois haverá distintas opiniões.

Os alunos futuros professores iniciam um curso de formação com muitas crenças sobre o que os professores fazem e por que é que o fazem de determinada maneira. O ensino é a única profissão em que os que querem entrar têm milhares de horas de experiência observando o que os professores fazem mas nunca tiveram oportunidade de perguntar o pensam sobre o seu trabalho. Lortie (1975) ficou muito conhecido por caracterizar este *background*/experiência como a “aprendizagem pela observação”. O mesmo autor sintetizou os efeitos negativos desta aprendizagem pouco habitual e não intencional do seguinte modo:

É improvável que muitos alunos aprendam a ver o ensino no quadro de um meio para atingir um fim ou que assumam uma postura analítica sobre ele. Os alunos ficam, sem dúvida, impressionados por certas ações de professores e não por outras, mas não se pode esperar que eles vejam as diferenças do ponto de vista pedagógico ou explicativo. O que os alunos aprendem sobre o ensino, portanto, é intuitivo e imitativo, em vez de explícito ou analítico; baseia-se nas personalidades individuais e não nos princípios pedagógicos (p. 62).

Os nossos *self-studies* levaram-nos a abandonar o pressuposto de que há uma forma certa de ensinar que todos os alunos futuros professores devem aprender. Agora assumimos que o conhecimento anterior que é extenso (mas muito incompleto), adquirido pela experiência, não pode ser substituído pela transmissão da ideia de que eles devem ensinar de uma determinada maneira, mesmo que esteja apoiada por uma investigação ampla. Os alunos futuros professores aprendem com muitos e diferentes formadores e aprendem não só o que eles ensinam mas também COMO ensinam. As discussões sobre a nossa própria aula em relação a outras no curso proporciona oportunidades importantes para se ser “explícito e analítico” sobre os princípios da pedagogia.

No ano de 2018-2019, Russell conduziu um *self-study* do seu ensino, que teve a duração de 8 meses, na disciplina de métodos de ensino de Física no ano anterior à sua reforma. No primeiro dia em que conheceu os alunos, explicou que iria fazer um *self-study* e convidou-os a assinar o consentimento informado na qualidade de participantes no sentido de partilharem os seus dados à medida que o curso avançava. O *self-study* tinha sido objeto de aprovação ética pelo *General Research Ethics Board* da universidade. No

final de três semanas, perguntou aos alunos como reagiram ao facto de o seu professor estar a estudar o seu ensino. O pressuposto de Russell era que eles tinham facilmente esquecido o aspeto do *self-study* da sua prática na sala de aula. Como os dados acima descritos revelaram, quase todos ficaram impressionados em relação ao facto de o seu professor estar a modelar o que eles esperavam das experiências de estágio e dos primeiros anos de ensino. É, pois, importante considerar, de forma cuidada, os nossos pressupostos sobre como os alunos responderão a movimentos pedagógicos específicos. Numa perspetiva metacognitiva, é também importante partilhar com os nossos alunos as nossas racionalidades sobre novas abordagens pedagógicas que introduzimos. Na nossa visão, os *self-studies*, como os que descrevemos neste artigo, oferecem possibilidades valiosas para “criar oportunidades para ampliar a compreensão do ensino como algo meramente técnico e incluir perspetivas e experiências sobre a natureza dinâmica, problemática, complexa e sofisticada da prática” (Loughran & Menter, 2019, p. 222).

## 6. Conclusões

28

Os conceitos de voz pedagógica e aprendizagem produtiva têm implicações importantes para os formadores de professores que estão interessados em analisar as suas práticas para melhorar a formação de professores a partir de dentro. Ouvir as experiências dos alunos futuros professores de diferentes modos nas nossas aulas deu-lhes um sentido de voz na sala de aula ao mesmo tempo que nos proporcionou perspetivas únicas sobre a qualidade da sua aprendizagem profissional. Ambos usámos os *tickets-out-of-class* de forma bem-sucedida e ambos respondemos aos comentários dos nossos alunos ao atender às suas preocupações de forma explícita e ao adaptar o nosso ensino quando as suas sugestões eram consistentes com os nossos objetivos e princípios.

A pedagogia da formação de professores constitui uma preocupação central para quem está envolvido no processo de aprender a ensinar: como se ensina faz a diferença, pois os alunos estão sempre a pensar sobre como é que eles próprios vão ensinar. Ambos acreditamos firmemente na importância de tornar a nossa pedagogia de formação de professores transparente, explicitando a racionalidade da nossa prática e explicando como e por que é que estamos a fazer mudanças em resposta aos seus comentários anónimos. Neste sentido, temos a oportunidade de familiarizar os alunos futuros professores com a aprendizagem *double-loop*, partilhando com eles os nossos esforços para identificar os nossos pressupostos e as formas como eles evoluíram, pois o *self-study* permite-nos aprender a partir da nossa experiência como formadores de professores. Pensamos que é importante clarificar os

vários comentários e questões e convidar outros elementos da aula a indicar, durante a discussão, se concordam ou não. Estas discussões tipicamente criam confiança entre os elementos de uma turma.

Como formadores de professores, começámos a investigar a nossa própria prática de forma cauta, com dúvidas e incertezas sobre onde a investigação nos levaria. Estamos agora entusiasmados com o valor do *self-study* nas práticas da formação de professores quer para nós próprios, quer para os nossos alunos. Esperamos que este artigo possa encorajar outros formadores de professores a assumir riscos semelhantes de forma a explorar a aprendizagem *double-loop*, a identificar os pressupostos sobre como as pessoas aprendem a ensinar e depois desenvolver novas práticas de ensino que são verificadas pela escuta atenta das respostas dos alunos.

## Referências bibliográficas

- Argyris, C. (1991, maio-junho). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 69(3), 99-109.
- Bouckaert, M. & Kools, Q. (2018). Teacher educators as curriculum developers: Exploration of a professional role. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 32-49.
- Costa, A. L. & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49-51.
- Czerniawski, G., MacPhail, A. & Guberman, A. (2017). The professional development needs of higher education-based teacher educators: An international comparative needs analysis. *European Journal of Teacher Education* 40(1), 127-140.
- Comissão Europeia (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes*. Brussels: Retrieved from <https://bit.ly/2qXukD5>
- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135-148.
- Flores, M. A. (2014). Developing teacher identity in pre-service education: experiences and practices from Portugal. In L. Orland-Barak and C. J. Craig (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies (Part A)* (pp. 353-379). Bingley, UK: Emerald.
- Goubeaud, K. & Yan, W. (2004). Teacher educators' teaching methods, assessments, and grading: A comparison of higher education faculty's instructional practices. *The Teacher Educator*, 40(1), 1-16.
- Izadinia, M. (2014). "Teacher educators' identity: a review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426-441.
- Kitchen, J. (2005) Looking backwards, moving forward: Understanding my narrative as a teacher educator, *Studying Teacher Education*, 1(1), 17-30.

- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings (pp. 817-869). In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, and T. Russell (Eds.) *International handbook of self-study of teacher education practices*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Livingston, K. (2014). Teacher educators: Hidden professionals? *European Journal of Education* 49(2), 218-232.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Loughran, J. (2005). Researching teaching about teaching: Self-Study of teacher education practices. *Studying Teacher Education*, 1(1), 5-16.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores and A. M. Veiga Simão (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Loughran, J. J., Hamilton, M. L., LaBoskey, V. K. & Russell, T. (Eds.) (2004). *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Kluwer.
- Loughran, J. & Menter, I. (2019) The essence of being a teacher educator and why it matters, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(3), 216-229.
- Meeus, W., Cools, W. & Placklé, I. (2018). Teacher educators developing professional roles: frictions between current and optimal practices. *European Journal of Teacher Education* 41(1), 15-31.
- Moreira, M.A. & Vieira, F. (2012). Preservice teacher education in Portugal. The transformative power of local reform. In J. M. Paraskeva and J. Torres (Eds.), *Globalism and Power: Iberian Education and Curriculum Policies* (pp. 94–105). New York: Peter Lang.
- Murray, J., Swennen, A. & Shagrir, L. (2009). Understanding teacher educators' work and identities, in A. Swennen, and M. van der Klink (Eds.), *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators* (pp. 29-44). Dordrecht: Springer.
- Ping, C., Schellings, G. & Beijgaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93- 104.
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6(2), 199–204.
- Russell, T. (2014). One teacher educator's career-long development of a pedagogy of reflection. In L. Orland-Barak and C. J. Craig (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies* (Part A) (pp. 55-72). Bingley, UK: Emerald.
- Russell, T., Fuentealba, R. & Hirmas, C. (Eds.) (2016). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través de self-study*. Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos. Retrieved from <https://bit.ly/36IWhxJ>
- Russell, T. & Loughran, J. (2005). Self-study as a context for productive learning. *Studying Teacher Education*, 1(2), 103-106.
- Russell, T. & Martin, A. (2014). A importância da voz pedagógica e da aprendizagem produtiva nos programas de formação inicial de professores, in M. A. Flores (Ed.) *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais* (pp.17-40), Coimbra: Almedina.
- Schulte, A. (2005). Assuming my transformation: Transforming my assumptions. *Studying Teacher Education*, 1(1), 31-42.
- White, S. (2019). Teacher educators for new times? Redefining an important occupational group. *Journal of Education for Teaching*, 45(2), 200-213.

## Supervisión y acompañamiento de prácticas profesionales. Desarrollo de un enfoque de reflexividad práctica desde un *self-study* colaborativo \*

Solange Gorichon Gálvez <sup>1</sup>  

Alicia Pérez Lorca <sup>2</sup>  

Mariluz Yañez Pérez <sup>1</sup>  

Mabel Roberts Rivera <sup>2</sup>  

<sup>1</sup> Universidad Alberto Hurtado, Chile; <sup>2</sup> Universidad de Santiago de Chile (USACH), Chile.

**Resumen.** Este artículo recoge el proceso de indagación colectivo y sistemático de cuatro académicas, en relación a la enseñanza de la reflexión en el contexto de prácticas profesionales de estudiantes de pedagogía implementado con metodología *self-study*. Sus resultados manifiestan las tensiones profesionales suscitadas de la revisión de nuestras prácticas de enseñanza, la relevancia de las propias concepciones sobre el rol docente y la importancia de la comunidad de amigos críticos en el proceso reflexivo para poner en valor los dilemas y aprendizajes de un ejercicio profesional muchas veces solitario y poco estudiado. En ese contexto, el *self-study* busca ser tanto un enfoque de investigación de la propia práctica en académicos universitarios, como una instancia para mejorar las prácticas de enseñanza a través de la generación de conocimientos prácticos de la profesión con el fin de posibilitar mejores aprendizajes en los estudiantes de pedagogía.

**Palabras clave:** *self-study*, formación inicial docente, prácticum, reflexión docente, comunidad de aprendizaje.

### **Supervisão e acompanhamento de estágios profissionais. Desenvolvimento de um enfoque de prática reflexiva a partir de um self-study colaborativo**

**Resumo.** Este artigo apresenta o processo de questionamento coletivo e sistemático de quatro universitárias, relacionado com o ensino da reflexão no contexto de estágios profissionais de estudantes de pedagogia, implementado com a metodologia do autoestudo (*self-study*). Os seus resultados evidenciam as tensões profissionais geradas pela revisão das nossas práticas de ensino, a relevância das próprias concepções sobre o papel docente e a importância da comunidade de amigos críticos no processo de reflexão para ressaltar os dilemas e aprendizagens de um exercício profissional muitas vezes solitário e pouco estudado. Neste contexto, o *self-study* pretende ser tanto uma abordagem de pesquisa da própria prática de universitários, quanto um recurso para melhorar os estágios através da geração de conhecimentos práticos da profissão, possibilitando melhores aprendizagens nos estudantes de pedagogia.

**Palavras-chave:** *self-study*, autoestudo, formação inicial docente, estágio, reflexão docente, comunidade de aprendizagem.

### **Supervision and accompaniment of professional practices. Development of a practical reflexivity approach from a collaborative self-study**

**Abstract.** This article gathers the process of collective and systematic inquiry of four lecturers employing the *self-study* methodology in connection with the teaching of reflection during the teacher training practicum process of pedagogy students. The results show the professional tensions raised in the review of the teaching practicum, the relevance of the participants' own conceptions about the teaching role and the importance of critical friends' community in the reflective process. This contributed to the value of the dilemmas and learning of a professional exercise that is often lonely and poorly studied. In this context, the proposed *self-study* seeks to be both a research approach of the practice itself in lecturers and an instance to improve teaching practices through the generation of practical knowledge in order to enable better learning in pedagogy students.

**Keywords:** *self-study*, teacher training, practicum, teacher reflection, learning community.

\* Esta investigación es fruto del proyecto "Self-Study colaborativo sobre prácticas de formación docente" (2016-2017), financiada por la Organización de Estados Iberoamericanos.

## 1. Introducción

La experiencia como maestras de escuela y académicas universitarias para la formación del profesorado en Chile, nos ha permitido experimentar de cerca las dificultades que tienen estos para insertarse en el mundo laboral. La escuela como lugar de trabajo y de formación, se constituye en un espacio altamente complejo, donde la rigurosa aplicación técnica de saberes no logra dar respuesta a las situaciones que allí se enfrentan. La profesión docente requiere, asimismo, de una constante revisión de las prácticas y las situaciones pedagógicas con el fin de ayudar a la transformación y mejora de los procesos educativos. De allí la importancia de la generación de espacios que permitan la reflexión de dichos procesos, especialmente para aquellos y aquellas que se están formando para ser profesores.

En la actualidad, variados autores consideran que el ejercicio reflexivo que realizan los futuros docentes sobre la propia práctica de enseñanza -a la luz de los saberes didáctico, disciplinar y pedagógico- puede contribuir a explicar sus propias acciones docentes. Tal como lo expresa Castellanos y Yaya (2013), los conocimientos de los cuales se apropian los futuros docentes para explicar y problematizar su enseñanza son un recurso que les permite ampliar la mirada sobre sus acciones y conceptualizar su propio quehacer. Lo anterior requiere que el estudiantado sea formado en un hábito de reflexión y análisis de la propia práctica docente, que se prolongue durante toda su vida laboral y profesional (Guerra, 2009).

32

Conscientes de aquello, y de las tensiones que teníamos cada una respecto de la formación que estábamos dando a nuestros estudiantes, es que decidimos realizar un proceso que nos permitiera mirar nuestra práctica. Desde hace algunos años, trabajamos en acompañamiento de prácticas intermedia y final, promoviendo la competencia reflexiva mediante el análisis de incidentes críticos y discusión de propuestas pedagógicas. Sin embargo, porque conocemos la complejidad de los centros educativos y sus demandas, no tan solo esperamos formar futuros docentes de excelencia profesional, sino también comprometidos con su rol social. Nos preocupaba poder brindar una formación que interpelara a los futuros profesionales no sólo acerca de su enseñanza, sino también acerca de la sociedad en la que viven y la importancia de su preparación para el logro de aprendizajes relevantes en los niños y jóvenes de Chile.

En ese sentido, ¿cómo podíamos mejorar nuestra labor de acompañamiento y supervisión de prácticas a estudiantes de pedagogía para el desarrollo de una competencia reflexiva? Esta amplia pregunta derivó en las siguientes interrogantes:

- ¿Qué finalidades tiene el desarrollo de una competencia reflexiva?
- ¿Qué docente queremos formar en el espacio de práctica profesional?
- ¿Sobre qué debemos hacerles reflexionar?
- ¿Qué acciones de acompañamiento impactan favorablemente el desarrollo de la competencia reflexiva en mis estudiantes?

La experiencia de reflexión conjunta fue fundamental para sensibilizarnos, elaborar nuevos conocimientos sobre la práctica y abrirnos a la posibilidad de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevamos a cabo en nuestras aulas universitarias, conscientes de que el análisis de la práctica es en gran parte un trabajo personal, para este escrito tomamos la decisión de narrar el proceso colectivo que implicó el acompañamiento mutuo frente a los dilemas que conjuntamente fuimos definiendo.

A continuación, se narra el proceso de *self-study* conformado por los dilemas surgidos en el trayecto de observar nuestro quehacer y ponerlo en diálogo con la comunidad de amigas críticas.

## 2. La metodología que escogimos

### a) Quiénes somos y cómo nos organizamos

Somos cuatro profesoras que realizamos docencia en carreras de pedagogía en distintas universidades de Santiago de Chile. Las asignaturas que dictamos se relacionan con la práctica profesional, tanto en espacios de acompañamiento periódico y supervisión de prácticas (2 a 4 estudiantes), como en modalidad de taller semanal de análisis de práctica (15 a 40 estudiantes).

Considerando que el trabajo personal, la autoevaluación, la autocrítica y la apertura al cambio son consideradas condiciones esenciales para este *self-study* (Cornejo, 2016), como de igual modo, contar con un amigo crítico que ayude en el proceso de autoconocimiento (Schuck & Russell, 2016); es que barajamos primeramente cuatro modalidades de colaboración (figura 1).

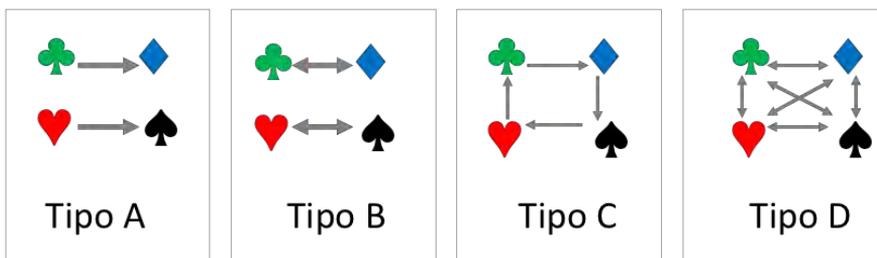


Figura 1: Formas de organizar el *self-study* colaborativo (elaboración propia)

Inicialmente, la opción A nos parecía una forma ordenada de estructurar la amistad crítica, donde cada participante asumía un rol único, es decir como amiga crítica o bien como investigadora. Sin embargo, al igual que la opción C, consideramos perdíamos la experiencia profesional de cada una. Por otra parte, la opción B nos daba la posibilidad de interactuar en un doble rol, pero perdiendo las ventajas de un trabajo interuniversitario. Finalmente, optamos por la modalidad D, por ser aquella que consideramos más rica en cuanto a interacciones, aprovechando que cada una de nosotras investigaría su propia práctica y actuaría al mismo tiempo como amiga crítica.

En este contexto, entendemos la colaboración como una oportunidad para construir significados conjuntamente, mediante el intercambio de experiencias y comprensiones sobre el fenómeno educativo, como también, el trabajo conjunto de un grupo de profesores, utilizando distintas modalidades que permitan mejorar la competencia profesional y garantizar el crecimiento de todos (Blanch & Corcelles, 2014). Tal como lo expresa Moreno (2006), la cultura de colaboración entre docentes es considerada hoy en día un elemento indispensable para la innovación educativa.

34

Se potenció la creación de una comunidad profesional de aprendizaje, resguardando un clima de confianza entre aquellas que queríamos aventurarnos en este viaje, promoviendo en todo momento la escucha atenta y amorosa respecto del trabajo de la otra, con gran disposición para contribuir en la mejora de las prácticas de las demás (Schuck & Russell, 2016).

Las reuniones se realizaron semanalmente para mantener cierta frecuencia en nuestros encuentros y fortalecer el lazo que estábamos creando. Valoramos la posibilidad de reflexionar de manera conjunta periódicamente, tanto para mantener cierto ritmo de trabajo, como para poder compartir de manera oportuna las reflexiones, dificultades y cuestionamientos que iban emergiendo en la práctica de cada una.

Cada sesión de trabajo fue organizada sobre incidentes críticos (Monereo, 2014) que gatillaban distintos cuestionamientos a nivel personal como grupal. Estos fueron derivados de la lectura y análisis de las bitácoras, como del diálogo conjunto.

El rol de las amigas críticas se centró, por tanto, en tensionar a cada integrante de la comunidad sobre las decisiones tomadas en el proceso y cómo estas potenciaron o no, el desarrollo de una competencia reflexiva en torno a la propia práctica docente. Se utilizó de manera inconsciente en el inicio y conscientemente luego, la argumentación didáctica como mecanismo para promover la propia reflexión (Fenstermacher, 1987).

Cautelamos que las reuniones se iniciaran a partir de narrativas de nuestras prácticas, las que iríamos rotando en las distintas semanas con el fin de prever que todas tuviésemos el espacio de compartir situaciones y reflexiones suscitadas en la práctica.

### b) Las fuentes de evidencia

El proceso de analizar la propia práctica como formadoras implicó observar las historias de vida que conformaron nuestra identidad profesional. Por ello, se recurrió a tres fuentes principales de información: las reflexiones personales, el trabajo y percepción del estudiantado y la mirada de las amigas críticas (figura 2). Cada uno de estos elementos fue nutrido a partir de dispositivos específicos que señalaremos a continuación.



Figura 2. Dispositivos y espacios para mirar la propia práctica a través del *self-study*

Primeramente, se pidió que cada participante considere las tareas y actividades realizadas por sus estudiantes, así como los diálogos referidos a la experiencia de aprendizaje en su curso. Se solicitó en particular llevar [registro del trabajo con estudiantes](#) en formato de audio o video (al menos dos entradas) para poder observar el desarrollo de la acción docente con ellos: las formas de acompañamiento, las estrategias para orientar la reflexión pedagógica y el tipo de discurso instalado en estos espacios de aprendizaje. Cabe señalar que el registro del trabajo de los estudiantes no fue analizado en esta investigación, sino que fue utilizado para estimular la reflexión personal en el proceso, el que posteriormente se traduciría en un insumo vital para la reflexión colectiva y posteriores mejoras que realizamos en nuestras prácticas de acompañamiento.

A partir de lo anterior, se desarrolló una **bitácora personal** con el registro semanal de cada una de las actividades docentes realizadas. En ella, se identificó los incidentes críticos percibidos, lo cual sirvió de insumo para las discusiones semanales en el grupo.

En tercer lugar y al inicio de la investigación, se solicitó una **auto-biografía breve** (2 a 3 páginas) acerca de cómo se configuró nuestra identidad profesional y los motivos que impulsaban nuestro quehacer docente. El objetivo era poder conocer la trayectoria profesional de cada una e iniciar la reflexión personal a través del reconocimiento los propios marcos interpretativos.

De esta manera, el *self-study* sobre nuestra propia práctica docente como formadoras de formadores, consideró tanto los insumos que el trabajo cotidiano con nuestros alumnos nos proveía, como los dispositivos específicos elaborados para este proceso (autobiografía y bitácora) y las preguntas, tensiones y reflexiones emanadas del trabajo colaborativo con las amigas críticas.

### c) El análisis

El análisis de este estudio se realizó en base a las grabaciones de audio de 11 sesiones de trabajo realizadas entre octubre 2016 y mayo 2017. Las grabaciones fueron transcritas y analizadas por medio de Atlas-Ti.

36

Considerando que cada sesión de trabajo contenía uno o más incidentes críticos para la reflexión, se puso especial cuidado en identificar los detonadores que facilitaron o gatillaron los focos de preocupación e indagación de manera individual como grupal y que permitieron cuestionar la acción pedagógica ejercida como formadoras y los supuestos detrás de ellos.

También se consideró la recursividad con que surgían las tensiones, en algunos casos se matizaban y/o volvían a resurgir en las conversaciones en la comunidad de amigas críticas o se seguían profundizando en las reflexiones individuales.

## 3. Nuestras tensiones y dilemas surgidos en el *self-study*

Considerando que el punto de partida de este *self-study* era indagar respecto de los elementos de la propia práctica que favorecían el desarrollo de una competencia reflexiva en nuestros estudiantes, se explicitaron las formas o maneras en que gestionábamos el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las prácticas profesionales.

Para orientar el análisis, iniciaremos con una breve caracterización de las tensiones que nos movilizaban individualmente al momento de comenzar este *self-study*. Los cuatro puntos de partida fueron:

**La enseñanza de las Ciencias Sociales:** *Formando a futuros profesores de secundaria, sentía la necesidad de ayudarles a enfrentar los dilemas específicos de la enseñanza de las ciencias sociales. La tutoría de práctica se convertía en un espacio de reflexión sobre los problemas de la escuela -la conducta de las y los alumnos, la relación con sus pares y apoderados-, pero costaba mucho más profundizar en aquello que sólo ellos debían saber enseñar: pensamiento histórico y social. Comencé a preguntarme cómo estaba ayudándoles a reflexionar y de qué manera podía hacerlo mejor (Alicia).*

**Desnaturalizar los supuestos:** *Las formas de “enseñar” y “aprender” que experimentamos en nuestra trayectoria formativa escolar y universitaria marcaron nuestros supuestos acerca de cómo se debe enseñar y aprender. En mis talleres de reflexión sobre la práctica me preguntaba cómo movilizar los supuestos de mis estudiantes hacia enfoques más críticos y reflexivos de nuestro quehacer pedagógico en las aulas, en un contexto de valoración de racionalidades técnicas y academicistas. Comencé a preguntarme cómo ayudar a desnaturalizar las propias prácticas de enseñanza y formas de relacionarnos con los estudiantes, como también, ser críticos de las prácticas que observamos en el sistema escolar. Había que comenzar por mirar lo que estaba haciendo con otros, pues sentía que estaba teniendo una mirada muy complaciente de mis prácticas en los talleres que impartía. El self-study me daba una gran oportunidad para ello (Solange).*

**Transitar de lo técnico a lo crítico:** *Desde el año 2013 nuestra carrera estaba enfrentando un cambio de malla profundo y entre otros desafíos estábamos llamados a formar profesores capaces de reflexionar con un sentido crítico, entonces se hacía necesario mirarnos y ver en qué medida cumplíamos con este objetivo en el contexto de los talleres de reflexión ligados a la práctica profesional y así comenzamos a preguntarnos en qué consiste la reflexión crítica; cómo podemos ir más allá de la reflexión técnica que realizábamos habitualmente; hasta qué punto es legítimo proponer un desarrollo profesional basado en creencias o supuestos que no estaban consensuados y que dependían del profesional que guiara los talleres. Se hacía muy necesario develar los supuestos que guiaban nuestra reflexión e intencionar procesos que permitieran el desarrollo de profesionales reflexivos críticos. La investigación colaborativa era clave para reconocernos (Mabel).*

**La tarea del tutor entre lo objetivo y lo subjetivo:** *En mi carrera hay dos pilares fundamentales en la formación de profesores; la formación práctica y la reflexión. Para ello hemos elaborado programas que promueven el desarrollo de la reflexividad a partir de experiencias auténticas en la escuela. En la retroalimentación dada a los estudiantes se realiza un diálogo sobre sus desempeños, es en estos espacios que me surge la pregunta respecto ¿cuál es el tipo de apoyo que debo proporcionarles para que sean buenos*

*profesores? Es en este escenario de tutoría en donde se evidencia mis representaciones sobre buenas prácticas y reflexividad. Pensé que a partir de la exposición en un espacio de confianza podía mirarme y tomar conciencia del impacto que tiene en mi quehacer de formadora de formadores esta dimensión subjetiva de mi quehacer (Mariluz).*

Las cuatro inquietudes convergieron en la siguiente pregunta que nos movilizó: ¿cómo mejorar nuestra labor de acompañamiento y supervisión de prácticas a estudiantes de pedagogía para el desarrollo de una competencia reflexiva?

Para responder a dicha tensión inicial, organizamos el análisis en las siguientes preocupaciones: para qué enseñar a reflexionar, qué docente queremos formar, sobre qué propender en la reflexión y qué acciones de acompañamiento impactan el desarrollo de la competencia reflexiva en los estudiantes.

#### a) ¿Para qué enseñar a reflexionar?: comprender la práctica situada v/s transformar la sociedad

Al inicio observamos la gran diversidad de propósitos que le asignábamos a la reflexión y, con ello, que las definiciones de reflexión y competencia reflexiva no estaban claras. Primeramente, discutimos acerca de lo que entendíamos por reflexión:

*Es un hábito intelectual, yo creo que la reflexión como otras actividades cognitivas es un hábito. Entonces tal vez la clave está en cómo hacemos esto en un proceso, en un continuo y no es algo que va a pasar al final de la carrera, sino que va a pasar durante todo el proceso formativo. Hay distintas experiencias que van a hacer que esto sea un proceso antes de constituir un hábito (Mariluz).*

*¿Qué estamos entendiendo por reflexión? ¿es hacer un buen análisis? ¿es para la acción? [...] Que también eso deberíamos tenerlo súper claro en el momento que estamos intencionándolo, trabajándolo o construyéndolo con los estudiantes (Solange).*

Sin tener del todo claridad acerca de una definición de competencia reflexiva, coincidimos en la complejidad de la misma: en ocasiones podía representarse como un producto acabado (e.g. reflexión crítica) o como un proceso en sí mismo (e.g. hábito). Sin embargo, si no teníamos claridad de su definición, ¿por qué seguíamos formando en la reflexión?

Por una parte, coincidimos en su relevancia para mejorar la práctica docente a partir del análisis de las prácticas situadas:

*[...] es que hay investigación que reafirma que el profesional es mejor en la medida que reflexiona sobre su quehacer. Por lo tanto, nos permite justificar que la acción técnica rigurosa, no es suficiente para poder desempeñarte bien profesionalmente. Y esa cuestión a mí me encanta, poder decir 'no es un tema mío personal' [sino] que el profesional tiene limitaciones si no es capaz de reflexionar analíticamente, mirar su práctica en base a ciertos criterios, porque nada que haga en la universidad lo va a preparar para las miles de problemáticas que va a enfrentar [...]* (Alicia).

Sin embargo, también discutimos que la reflexión debía permitir, más que resolver problemas del quehacer profesional, involucrar a los futuros docentes en la transformación de la sociedad en que viven:

*Yo espero una reflexión crítica, que poco más los estudiantes cambien el mundo... así partí, pero a partir de otro estudio que estaba leyendo acerca de qué es la reflexión, he cambiado mi percepción: hay reflexiones que son súper analíticas, y eso es un proceso súper cognitivo...y no toda reflexión implica transformación y cambio* (Solange).

Al realizar el análisis posterior de nuestros encuentros, pudimos notar que veíamos cuatro grandes finalidades de la reflexión: i) como una manera de comprender y fundamentar su quehacer; ii) como una manera de impactar en la escuela a través de la confrontación de sus decisiones con otros; y iii) como una forma de cuestionar su propio rol profesional.

39

Concluimos que era relevante tener orientaciones curriculares acerca de qué se esperaba de la reflexión, y con ello, los alcances de la misma. Fuimos conscientes de que la reflexión es una competencia profesional que se desarrolla a lo largo de la vida y por ello, definir un propósito nos ayudaría a orientar mejor las acciones formativas en el espacio de práctica, que es por lo demás acotado y finito.

Por supuesto, clarificar esta tensión generó nuevas interrogantes, como por ejemplo ¿cuál era el papel de la práctica profesional y el rol profesional docente?

#### **b) ¿Qué docente queremos formar?: Imponer concepciones v/s favorecer la construcción de la propia identidad docente**

Sin tanta claridad al inicio respecto de qué es reflexionar para cada una de nosotras y sobre la finalidad de formar una competencia reflexiva, discutimos ampliamente respecto de cómo queríamos que fuese el y la docente que formáramos.

Observamos en todas nosotras la tendencia a concebir la responsabilidad de la profesión desde su capacidad para transformar la sociedad:

*La creencia en la base, es tener un profesor comprometido con su comunidad y el desarrollo social, y nos damos cuenta de que algunos estudiantes quieren ganar dinero, entre otras cosas. Entonces ¿cómo entender y aceptar al otro? (Mabel).*

Desde esta concepción, notamos a lo largo del estudio que teníamos un juicio sobre la forma en que nuestros estudiantes se vinculaban con el mundo y con la profesión docente:

*Nosotros tenemos estudiantes que hacen el “check-list”: ‘entregué mi planificación con 4 días de anticipación, en la clase motivé a los alumnos, mis alumnos guardan silencio’ [...] Pero cuando es el aniversario del colegio no se quieren involucrar, hay reunión de departamento y no van... Hay una actitud –no todos–, pero viene un grupo que es así [...] por eso yo estoy pensando en algunos estudiantes, en lo actitudinal. Hay generaciones maravillosas [pero otras] no quieren comprometerse (Mabel).*

*Estamos en un modelo en el cual tener una profesión es una cuestión instrumental. No tiene que ver con un desarrollo personal o desarrollo humano [...] La educación te prepara para el mundo del trabajo. Entonces, cuando tenemos chiquillos así, es súper difícil, porque es contracultural (Mariluz).*

Nos dimos cuenta que nuestras expectativas eran mayores, pues no bastaba con el análisis crítico sobre la práctica, sino que esperábamos que se convirtieran en actores sociales involucrados en la promoción y desarrollo de las personas, lo cual implica un rol transformador de la sociedad:

*Mira la tensión que le estamos provocando [al estudiante], primero le estamos modelando lo que nosotras pensamos, nuestras propias concepciones, pero además lo estamos tensionando a que las concepciones que deben tener son las nuestras (Mabel).*

En el proceso tomamos consciencia cómo influía el peso de nuestra historia en la forma de orientar las sesiones de acompañamiento con nuestros estudiantes. Esto implicó reconocer que nuestra mirada de la sociedad no podía obligar a los estudiantes a conformar su ser docente. Por el contrario, la reflexión debía permitirles encontrar sus propias formas de leer el rol de agente social que tiene la profesión docente en este momento.

También vislumbramos que la forma de entender la profesión se relacionó fuertemente a la comprensión de nuestro propio rol como profesoras. Una de las concepciones más profundas era la intención de salvar a nuestros estudiantes de una serie de dificultades que presenta la escuela -o incluso de sus propias realidades- y con ello, tensionamos permanentemente el espacio de formación de la práctica. Le denominamos “rol mesiánico” pues sentíamos que era el sentido de una docencia salvadora. Este rol nos obligaba muchas

veces a adquirir funciones mucho más allá de nuestro trabajo como profesoras supervisoras/tutoras; pero no tan solo eso, nos dimos cuenta de que también era parte de lo que les exigíamos a nuestro estudiantado:

*Somos bastante mesiánicas, hay una fuerza en nosotras que nos empuja a querer salvar y en ese salvar pensamos que la reflexión debía tener ciertas características, pero aquellas no necesariamente ayudan a los estudiantes a desarrollar estas características que consideramos tan importantes (Mariluz).*

La escritura y análisis de la autobiografía nos reveló la importancia de nuestra propia historia en la configuración de nuestro rol de tutoras, pues nuestra visión acerca de la educación condicionaba las exigencias y expectativas sobre nuestros/as estudiantes. Indagar sobre nuestras historias de vida, nos hizo reconocer la relevancia de nuestras creencias y concepciones a la hora de realizar el acompañamiento y supervisión de prácticas.

Es decir, antes de pensar en mejorar nuestras prácticas de enseñanza de la reflexión, fue fundamental identificar desde dónde miramos nuestro trabajo y cuál es el rol que le compete a las y los futuros docentes. Temimos muchas veces que nuestras reflexiones se convirtieran en el estándar exigido a nuestro estudiantado, obligándolos a ser como nosotras, pero aprendimos que debíamos ser cuidadosas en el proceso de acompañamiento para fomentar la autonomía en la construcción de su propio rol profesional.

41

### c) ¿Sobre qué reflexionar con el estudiantado? Problemáticas de su enseñanza situada v/s ayudarlos a conformar su identidad profesional

Al iniciar nuestro *self-study* fue importante clarificar cuáles eran los espacios de formación práctica en el que nos desempeñábamos y quiénes eran los estudiantes con que trabajábamos. En algunas oportunidades se nos cruzó el propósito de la reflexión con el sentido de la formación práctica en sí misma, por lo que no era extraño que hablásemos de las necesidades de nuestros alumnos cuando pensábamos sobre qué reflexionar.

En la sesión 5 una de las amigas críticas inicia la conversación con un dilema suscitado de su propia práctica:

*[En el taller] estamos en los factores que inciden en la enseñanza y nos detuvimos en el profesor. Todo esto relacionado con las situaciones duras que les ha tocado vivir a ellos en los colegios y qué les pasa a ellos con esa experiencia. Entonces hay una serie de emociones que están ahí: sentimiento de decepción muchas veces, porque en contextos -sobre todo- de pobreza, sienten que la profesora es el único actor que puede hacer un cambio. Desesperanza, porque no se ven otras alternativas (a corto y mediano plazo) y es la vida de estos niños, un niño que está siendo*

*vulnerado, que no está aprendiendo [...]. Como hacen mucho juicio sobre los profesores, [les pregunto] qué creen que sienten los profesores ante esta realidad. Y comenzaron a ponerse en el lugar de los profesores y que esos sentimientos tal vez son similares, pero tratan de hacer algo, intentar algunas acciones que les permitan a estos niños tener algunas herramientas. Después, por algún momento –y no sé cómo llegamos ahí–, comenzamos a hablar de las emociones que nos empujan y fue bien preocupante para mí. Algunos me dijeron ‘profesora, voy a pensar en la emoción o sentimiento que tengo permanentemente’ y para otros, era un sentimiento de tristeza [...]. Es como una tristeza vital y me dio mucha vuelta (Mariluz).*

Pensamos que la reflexión no sólo debía ayudarles técnicamente a resolver problemas de la enseñanza, sino también a fortalecer su inteligencia emocional. Ello implica hacerse cargo de lo que a cada uno le pasa en estos contextos, reconocer sus emociones y sentimientos y cómo abordarlos. Eso significa que existen dificultades de la práctica docente que no podemos resolver con “tips”, sino que deben ser abordados reflexivamente respecto del propio actuar.

Comprendimos que el quehacer profesional tensiona a los estudiantes en elementos que muchas veces se ligan a su historia personal y eso les hace proyectar otros elementos en su rol como profesionales, tal cual como nos ocurría a nosotras. Con ello, fuimos conscientes de que nuestra preocupación por el bienestar de nuestros estudiantes pasaba, entre otras cosas, por tener la tranquilidad de que podríamos proporcionarles herramientas para sostener emocionalmente las complejidades que les deparaba el quehacer docente. Ello implicó reconocer que en las tutorías había que proporcionarles también espacios de contención, pues es, finalmente, en los espacios de práctica, donde se movilizan distintos tipos de disposiciones y capacidades que condicionan sus acciones pedagógicas

42

En este contexto, la definición de las problemáticas de la reflexión también fue tensionado a partir de las características de cada espacio de práctica y el rol que allí desempeñábamos. Para algunas, la reflexión sobre la práctica debía recoger las problemáticas de enseñanza en general y, para otras, estaba mucho más enfocada a la enseñanza de la disciplina o la reflexión sobre problemáticas puntuales para el aprendizaje de una materia. No llegamos a consensuar este aspecto, pero sí confluimos que el propósito de la reflexión en el espacio de formación práctica, está muy ligado a ayudarles a descubrirse y a “convertirse en docente”, un espacio para aprender y trabajar su propia autonomía, desde el ejercicio permanente del auto-cuestionamiento de su práctica, el descubrimiento de sus propias fortalezas y dificultades en el desempeño, en el asumir el error como un espacio para aprender.

Concluimos sobre la importancia de definir con mayor precisión a nivel de las carreras qué grado de competencia reflexiva se espera de un egresado, reconociendo incluso cómo a veces os docentes con años de experiencia tienen dificultad para alcanzar altos niveles de reflexión, así como también la necesidad de definir el foco de las reflexiones y los dispositivos necesarios para apoyarlos en este proceso de “convertirse en profesor o profesora”, contemplando siempre sus contextos y la influencia de sus historias de vida en el desarrollo de su propia identidad docente.

d) ¿Qué acciones de acompañamiento impactan el desarrollo de la competencia reflexiva? ¿Existe una escucha, diálogo y apertura genuina?

En el inicio del *self-study*, cada vez que queríamos comentar sobre cómo gestionábamos el proceso de enseñanza y aprendizaje, nos quedábamos en la discusión de la finalidad y los propósitos. Sin embargo, a lo largo del proyecto fuimos notando algunos elementos que tenían mucho más valor de lo que pensábamos.

Notamos en el contexto de nuestro propio *self-study* la importancia del tipo de diálogo al interior del grupo y comenzamos a analizar cuáles habían sido los factores que habían facilitado nuestro propio proceso reflexivo:

*Hemos instalado una nueva forma de mirar, hemos agregado un foco. Conservamos la mirada, pero hemos agregado uno nuevo. No cambia, pero se agrega algo [...] (Mabel).*

*[...] en el fondo fuimos reproduciendo o definiendo mecanismos que era lo que queríamos replicar con los chiquillos: esta lógica de ser cuidadosos, de generar un clima de confianza agradable a los sentidos (Alicia).*

Consideramos que lo anterior requería de un clima especial de confianza, no solo para abrirse con un otro, sino también para poder realizar un diálogo honesto, en un marco de tiempo que favorezca el trabajo reflexivo:

*Hay un elemento que me parece fundamental [...] por qué lo hago, cómo lo hago. Y ahí tiene que ver todo el tema de las creencias, de mi capital cultural, de mi experiencia vital. No sé si les pasa, pero yo tengo estudiantes que uno podría cuestionar por qué hacen lo que hacen. ¿cómo les cuestiono si no hay un espacio de confianza? Si yo necesito decirle ‘tú me traes un certificado médico falso, porque no quieres ir hasta el último día de clases’ (porque me ha pasado) [...] no basta con que se lo diga [...] Allí debe haber un proceso mayor de tomar consciencia de ese acto que influye sobre la vida escolar [...] Y este camino que tiene mucho bucles (Mariluz).*

Esta situación ilustra con claridad dos elementos. Por una parte, el reconocimiento de que la reflexión es un proceso progresivo, que a veces toma más tiempo que el que uno tiene planificado, como se refuerza a continuación:

*La tensión que identifico es cómo jugamos con el tema de los tiempos, porque tenemos 1 hora para hacer el análisis [entonces] no puedo permitir –a partir de preguntas– que todo lo revele por sí mismo. Mi tensión es ‘este es el minuto donde debo dar una clave adicional’ (Alicia).*

Y por otro lado, se hace evidente la importancia de una nueva perspectiva de escucha, que involucra una actitud genuina, abierta y disponible para acoger al otro. A partir de estas reflexiones, fuimos siendo más conscientes de los cambios que se iban suscitando en nuestras aulas.

*Cuando empecé a escuchar a los chiquillos, atentamente, empáticamente, fueron saliendo temas y esos mismos temas era ‘cómo le vamos poniendo marcos teóricos a esto’, ‘qué nos podría ayudar a entenderlo de mejor manera’ (Mariluz).*

*Escucharlos genuinamente. Es esa la sensación, es como ‘despójate’ para poder escucharlos genuinamente (Solange).*

44

Esta idea de la ‘escucha genuina nos hizo tomar consciencia de la relevancia de escuchar más allá de lo estrictamente técnico en el desarrollo de una clase. Esto no siempre resultó sencillo, puesto que los estudiantes en formación poseen distintas motivaciones y una de estas es tener la acreditación de profesor para ejercer:

*[Es como que] por un lado, valoro a la persona que está enfrente –estudiante– sin embargo no respeto su forma de pensar cuando es distinta a la mía (Solange).*

La situación anterior grafica muy bien la tensión expresada entre valorar la autonomía de los estudiantes y sus maneras de pensar, y respetar la opinión que poseen. No siempre resultó sencillo despojarse de las propias maneras de pensar y valores para promover la reflexión. Sin embargo, cuando lo logramos, reconocimos que ello ocurría porque éramos capaces de respetar suspender el juicio y dejarlos explorar sus posibilidades de manera más abierta y confiada.

Por otro lado, reconocimos que la reflexión no puede esperar respuestas rápidas y que incluso, en ocasiones, es un proceso que se sigue desarrollando fuera del espacio formativo de la práctica:

*Creo que eso es una construcción. Yo creo que no depende de nosotras [...], pero creo que las mayores herramientas van a salir de ellos mismos, porque ellos están en la situación [...] Entonces nosotros ayudamos a*

*mirar, en la medida que nosotros también podemos ver aquello, nosotros no estamos en la sala todos los días [...] hay cosas que a nosotros se nos escapan (Mariluz).*

Sabemos que el tiempo de cada sesión de trabajo es acotado, como de igual modo, la duración de los cursos, por lo que aun cuando estábamos conscientes de que una exploración más abierta podría ser muy provechosa para la reflexión, teníamos ciertos límites. De esta manera, pudimos observar que la reflexión debía permitirles reconocer un conflicto de algún tipo para -desde ese lugar- permitir al estudiante introducirse en nuevas comprensiones:

*La tarea más importante del tutor no es salvar a los estudiantes de sus errores, sino hacerles preguntas que los lleven a cuestionarse y reconstruir sus ideas frente a las distintas dimensiones del ser profesor. Esta identidad que se construye de forma conjunta, entre la escuela, el futuro docente y el tutor [...] modelar un análisis más sistémico ecológico y no dar los 'tips' de las situaciones escolares que viven los futuros docentes, de manera de generar capacidades que les permitan responder a los distintos desafíos que implica ser profesor (Solange).*

De esta forma, avanzar hacia la reflexión fue entendido como un proceso de brindar ayudas para comprender las situaciones problemáticas que cada uno de nuestros estudiantes iba enfrentando, lo que implicaba una manera distinta de retroalimentarlos, de proveer preguntas que permitan al estudiante analizar su práctica. Había que tener precaución, entonces, de no emitir juicios a sus desempeños y soluciones a las dificultades en que se encuentran:

*[...] Cuando una se hace consciente de lo que está haciendo se produce un cambio en el aula [...]. Esto es inmediato y nuestros alumnos lo sintieron. En todos los casos cuando nosotros transparentamos a nuestros alumnos que estábamos reflexionando sobre nuestra práctica. [...] un alumno me dijo que notaba el cambio [frente a una situación problemática del aula, normalmente yo diría: ] 'en estos casos tú puedes hacer esto o lo otro' y el cambio es 'por qué decidiste esto' [...] Había un alumno molestando en clases, entonces la pregunta normal hubiese sido 'por qué no le llamaste la atención', pero fue 'tomaste esta determinación, no hiciste nada con el alumno que estaba molestando en clases, ¿por qué? (Mabel).*

Junto a ello, la escucha genuina era una forma de entender que el diálogo debía iniciarse a partir de las situaciones que a ellos les tensionaban y no desde marcos previamente delimitados o rígidamente estructurados, aun cuando en ocasiones tengamos un cierto temario que abordar:

*[...] una vez conversamos acerca de que queríamos que reflexionaran como nosotras queremos... y eso fue algo que a mí, te juro, que me cambió el paradigma. Nosotros teníamos un taller de reflexión que era temático, poníamos textos. De hecho, teníamos un listado de textos enorme para hablar*

*de comunidad de aprendizaje, de reflexión, de clima de aula, de experiencias escolar, etc. Iban pauteados y por lo tanto, teníamos que reflexionar sobre esos temas [...] que no está mal, pero que no tomaba la experiencia de los estudiantes para reflexionar. Y tal vez a eso ponerle marco teórico y no al revés, porque insisto, ahí no estaba la experiencia de los futuros profesores, éramos nosotras nuevamente, lo que nosotras queríamos que reflexionaran [...] en el fondo, porque no era tan obvio (Mariluz).*

Considerando que el objetivo es que el estudiante reflexione y fundamente su acción pedagógica, tomamos conciencia de la importancia de que la tutora suspenda su juicio y dialogue con los estudiantes para conocer los argumentos que sustentan sus decisiones. Si bien somos conscientes de que el proceso reflexivo es personal y requiere mecanismos diferenciados de acompañamiento, en el contexto de las distintas experiencias y espacios que poseen los estudiantes para el ejercicio permanente de reflexión acerca de la práctica, no obstante, reconocemos que es un proceso complejo que requiere constante diálogo, apertura y aceptación del otro por parte del tutor. En este contexto, se valoró la creación de instancias colectivas para la reflexión de las propias prácticas, pues estas permiten mirar aquello que muchas veces no se es consciente o no se quiere “ver”.

#### 4. Algunas reflexiones finales

El ejercicio de *self-study* implicó importantes cambios a nivel individual y colectivo. Si bien inicialmente enunciamos nuestros puntos de partida individual, las conclusiones, al igual como en el apartado de análisis, refieren a la reflexión colectiva. Recogemos aprendizajes comunes alcanzados, tanto desde nuestro rol como formadoras de formadores, como sobre el sentido mismo de la formación inicial docente. Presentamos las más relevantes.

1. Ya había señalado Rodríguez (2006) que la/el profesor reflexiona -entre otras cosas- sobre las relaciones de poder dentro de la escuela y sus manifestaciones en el currículum, por lo que no es extraño que adquiera un compromiso político en favor de los oprimidos. En nuestro caso, nuestras experiencias como profesoras de aula escolar, así como la propia historia personal han configurado también nuestro ideal de profesor/a y con ello, es evidente que nuestras creencias y concepciones también intencionan lo que esperamos de nuestros estudiantes (Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez Echevarría, 2006). Este aprendizaje nos llevó a poner nuestros esquemas a un lado para permitirles a los estudiantes reflexionar más libremente, favoreciendo la búsqueda de sus propias formas de leer el rol social que tiene la profesión docente.

En el proceso de tratar de elaborar una definición conjunta nos dimos cuenta que las respuestas eran muy variadas y en ocasiones estábamos esperando un nivel de desempeño que incluso muchos profesores en ejercicio no alcanzan jamás. Consensuamos sobre la importancia de instalar un *habitus reflexivo* (Perrenoud, 2007) que le permitiera al estudiantado resolver los problemas de su práctica en cualquier momento de su carrera profesional. Ello significó asumir la necesidad de extender la discusión acerca de los límites y alcances de la formación inicial docente con el resto de los académicos de nuestras instituciones. Del mismo modo, implicó que, considerando que el tiempo en los espacios de reflexión con ellos es escaso para la cantidad de problemáticas que los estudiantes traen, aprendimos a organizar mejor la actividad conjunta (Clarà, Mauri, Colomina & Onrubia, 2019) en relación a los propósitos de cada espacio formativo.

2. Nuestra dinámica de trabajo colaborativo nos hizo vivenciar la gran importancia de contar con un espacio sano de intercambio de experiencias. Descubrimos que la creación de condiciones socioafectivas adecuadas, un espacio protegido y de diálogo honesto y genuino, la valoración del otro y la escucha atenta (Schuck & Russell, 2016), eran elementos trascendentales para nuestra comunidad profesional de aprendizaje. Este modelo de diálogo se convirtió en referente para el trabajo con nuestros estudiantes, con lo cual comenzamos paulatinamente a vincularnos de manera más consciente con ellos, mediante una escucha receptiva, atenta y consciente, conocedoras de que los procesos reflexivos solo se desarrollarían cuando los estudiantes fueran puestos en tensión con las preguntas adecuadas.
3. En relación a este último punto, al analizar nuestro trabajo notamos que la reflexión dentro del espacio de las prácticas podía tomar distintas rutas. En todos los casos la reflexión era sobre la acción (Schön, 1998), ya fuera propia de cada estudiante como de sus compañeros/as. En este sentido, convenimos en que dejar fluir la reflexión a partir de las preocupaciones que los estudiantes traían a la clase o taller era necesario para dotar de significado el trabajo y no coartar el análisis. Para ello se requería elaborar buenas preguntas que actuaran como gatilladoras o generadoras de conflicto para profundizar el análisis (Gelfuso, 2016). De esta forma, el mayor desafío se instala en poder equilibrar mejor un estilo de conducción: más abierto en el inicio de la discusión, para favorecer que emerjan las problemáticas de interés y más directivo hacia el final, para hacer converger las voces participantes (Liu, 2017).

4. Una de las particularidades del espacio de prácticas es que resulta muy demandante y estresante en términos personales y profesionales, porque en el aula se conjugan distintos elementos, incluidos los propios sentimientos, creencias y actitudes (Rodríguez, 2006). Como profesoras en los espacios de prácticas, hemos sido testigos de diversas problemáticas que -en ocasiones- exceden al quehacer profesional. Para nosotras, el sentido de reflexionar sobre la práctica está muy ligado a ayudar a los estudiantes a descubrirse y convertirse en profesor/a desde el ejercicio permanente del auto-cuestionamiento de su práctica, el descubrimiento de sus propias fortalezas y dificultades, el asumir el error como un espacio para aprender y el trabajo de su propia autonomía. En este contexto, nos preguntamos dónde estaba el límite entre la supervisión de prácticas y la terapia (Korthagen & Vasalos, 2005). Si bien no tuvimos acuerdo en este punto, el aprendizaje fue que para definirlo, era importante que cada una estableciera los límites respecto de las finalidades de dicho espacio formativo y de las propias capacidades profesionales para abordar problemáticas de identidad profesional.

48

En síntesis, en relación a las lecciones sobre este *self-study* quisiéramos señalar la importancia de respetar las propias creencias de los estudiantes, aunque a veces no las compartiéramos, no imponer las nuestras; que la reflexión es un proceso largo e inacabado que requiere de la escucha activa y amorosa por parte de las académicas; y que la organización de la actividad conjunta guiará el tipo de resultado que queremos, incluyendo la posibilidad de que se abra a una discusión mucho más privada y personal.

Somos conscientes de que la reflexión acerca de la propia práctica no implica necesariamente cambios en la misma. Para ello, resulta fundamental implicarse en el cambio. Demanda, por tanto, un acto de valentía para enfrentar la incertidumbre de lo nuevo, pues lo que esperamos no depende solo de nosotras. Fue necesario dejar el control y dar paso a un proceso de aprendizaje distribuido, significativo y complejo, así como poner especial cuidado en comprender las actuaciones y comportamientos de los estudiantes a partir de sus propias historias de vida, representaciones y creencias en torno a la práctica educativa: el cómo se enseña y se aprende.

Sabemos a su vez que la enseñanza de la reflexión nos sitúa del mismo modo a las formadoras como modelos de reflexión (Russell & Martin, 2017). Creemos que la metodología de *self-study* debiera potenciarse al interior de las instituciones de educación superior como un espacio para dialogar y co-construir para la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes. Los/as profesores/as universitarios/as debemos aprender a examinar

con mayor detalle nuestro quehacer, identificar las claves de nuestra acción y las necesidades de nuestros/as estudiantes, atendiendo de manera sensible a sus preocupaciones y elaborando las preguntas esenciales que les abran la posibilidad de nuevos aprendizajes y crecimiento profesional, tanto individual como colectivo.

Valoramos profundamente la instancia de aprendizaje colaborativo derivada de este *self-study*. En el ambiente universitario no es frecuente contar con espacios para poner sobre la mesa los distintos conocimientos derivados de nuestro propio quehacer (Clarà & Mauri, 2010) y este tipo de metodología de investigación lo permite. Las experiencias compartidas nos permitieron nutrir el repertorio de actuaciones (Schön, 1998) con lo cual hemos podido recoger en particular diferentes aprendizajes asociados a las mejores estrategias de acompañamiento para enseñar a reflexionar en cada contexto.

Por lo anterior, creemos relevante que al interior del cuerpo docente de las universidades se releve el valor a la “autoridad de la experiencia”, pues tanto profesores/as como estudiantes necesitamos aprender de la práctica y visualizar dicha experiencia como una fuente de conocimiento válido (Russell & Martin, 2017). Lo anterior nos desafía a las y los formadores de formadores a salir de una racionalidad técnica y valoración del conocimiento académico sobre el experiencial en los contextos de prácticas y reflexión sobre la práctica y abrir espacios al interior del cuerpo docente para que se instalen discursos y racionalidades distintas a las atribuidas actualmente, y a veces impuestas, en las aulas universitarias.

Finalmente, creemos que introducirse verdaderamente en la práctica reflexiva, acompañado de los pares, no siempre fue una tarea dulce, pues implicó salir de nuestras zonas de comodidad, develar nuestras tensiones, aventurarnos y atrevernos a hacer cosas distintas, incursionar en otras maneras de relacionarnos y acercarnos a esa relación dialógica tan pretendida por todos. Nos preguntamos, también a partir de la experiencia vivida, si efectivamente los amigos críticos requieren de ciertas cualidades, experiencia y condiciones personales que le permitan realizar esta tarea, como de igual modo, de condiciones institucionales que provean espacios colectivos de reflexión para la mejora de la práctica.

## Referencias bibliográficas

- Blanch, S. & Corcelles, M. (2014). Sistemas de formación basados en la cooperación entre docentes. En C. Monereo (coord). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Octaedro: Barcelona

- Castellanos, S. & Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, 41, 2-18.
- Clarà, M. & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141.
- Clarà, M., Mauri, T., Colomina, R. & Onrubia, J. (2019). Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1576626>
- Cornejo, J. (2016). El *Self-Study* de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas. En T. Russell, R. Fuentealba y C. Hirmas (Comp.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del Self-Study* (pp. 25-65). Santiago: OEI.
- Fenstermacher, G. D. (1987). Prologue to My Critics. *Educational Theory*, 37(4), 357-360. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1987.00357.x>
- Gelfuso, A. (2016). A framework for facilitating video-mediated reflection: Supporting preservice teachers as they create “warranted assertabilities” about literacy teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 58, 68-79. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.04.003>
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Revista Estudios Pedagógicos*, 35(2), 243-260. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Liu, K. (2017). Creating a dialogic space for prospective teacher critical reflection and transformative learning. *Reflective Practice*, 18(6), 805-820. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1361919>
- Monereo, C (2014). Salir de la crisis. Sistemas de formación basados en el análisis de incidentes críticos. En Monereo, C (coord.). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Octaedro: Barcelona.
- Moreno, T (2006). La colaboración y colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles Educativos*, 112, 98-130
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echevarría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echevarría, M. Mateos & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-54). Barcelona: Graò.
- Rodríguez, A. (2006). Análisis y Mejora de la Propia Enseñanza. *Contexto e Educação*, 21(76), 127-150.
- Russell, T. & Martin, A. K. (2017). Teacher education needs an epistemology of practice. In J. Mena et al. (Eds.), *Search and research: Teacher education for contemporary contexts*. (pp. 111-118). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca
- Schön, D. (1998). *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schuck, S. & Russell, T (2016). Self-Study, Amistad crítica y las complejidades en la formación de profesores. En T. Russell, R. Fuentealba y C. Hirmas (Comp.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del Self-Study* (pp. 117-132). Santiago: OEI

## Formadores de didáctica de las ciencias experimentales y matemática: El *self-study* colaborativo interinstitucional como motor de transformación de la docencia universitaria

Carlos Mario Vanegas Ortega <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-5364-0664>  [cmariov@gmail.com](mailto:cmariov@gmail.com)

Carolina Paz Martínez Galaz <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-3828-6169>  [carolina.martinez@utalca.cl](mailto:carolina.martinez@utalca.cl)

Carolina Andrea Henríquez Rivas <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-4869-828X>  [cahenriquez@utalca.cl](mailto:cahenriquez@utalca.cl)

Carla Hernández Silva <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-2974-4989>  [carla.hernandez.s@usach.cl](mailto:carla.hernandez.s@usach.cl)

<sup>1</sup> Universidad de Santiago de Chile; <sup>2</sup> Universidad de Talca, Chile.

**Resumen.** En el marco de los desafíos profesionales que plantea hoy la docencia universitaria, en este artículo caracterizamos los procesos reflexivos que vivenciamos didáctas de las ciencias experimentales y de la matemática, cuando desarrollamos un *self-study* colaborativo interinstitucional. Para ello, hemos adaptado el ciclo deweyniano según dos procesos reflexivos: el primero, de autoconfrontación con lo que ocurre en nuestras clases universitarias y lo que plantean los estudiantes mediante *tickets* de salida, y el segundo, de resignificación de la docencia universitaria con los amigos críticos. Los resultados muestran que cada didacta experimentó distintos procesos de reflexión en cuanto a las dimensiones relacionadas con los estudiantes, el contexto, la didáctica específica y la profesionalidad; además, demostramos que el conocimiento didáctico permite la configuración de procesos reflexivos e identitarios diferenciadores que resultan claves en la comprensión y resignificación de las prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** *self-study*; formación de profesores; reflexión; didáctica de las ciencias; didáctica de las matemáticas.

### **Formadores em didática das ciências experimentais e matemática: O *self-study* colaborativo interinstitucional como motor de transformação da docência universitária**

**Resumo.** No âmbito dos desafios profissionais propostos pela docência universitária hoje, caracterizamos neste artigo os processos de reflexão vivenciados pelos didatas das ciências experimentais e da matemática ao realizarem um *self-study* colaborativo interinstitucional. Para isso, adaptamos o ciclo de Dewey de acordo com dois processos de reflexão: o primeiro, de autoconfrontação com o que acontece nas nossas aulas na universidade e o que os estudantes propõem mediante bilhetes de saída; e o segundo, de resignificação da docência universitária com os amigos críticos. Os resultados mostram que cada didata experimentou diferentes processos de reflexão quanto às dimensões relacionadas com os estudantes, o contexto, a didática específica e o profissionalismo; além disso, demonstramos que o conhecimento didático permite a configuração de processos de reflexão e identitários diferenciadores que são fundamentais na compreensão e resignificação das práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** *self-study*, formação de professores, reflexão, didática das ciências, didática da matemática.

### **Trainers in didactic of sciences and mathematics: The inter-institutional collaborative *self-study* as an engine of transformation of university teaching**

**Abstract.** Within the framework of the professional challenges posed by university teaching today, in this article we characterize the reflexive processes that we live as didactics of experimental sciences and mathematics, when we develop an inter-institutional collaborative *self-study*. For this, we have adapted the Deweyan cycle according to two reflexive processes: the first, of self-confrontation about what happens in our university classes in contrast to the points made by students using tickets out, and the second, of resignification of university teaching with critics friends. The results show that each didact underwent different processes of reflection regarding the dimensions related to the students, the context, the specific teaching and professionalism. In addition, we demonstrate that didactic knowledge allows the configuration of differentiating reflective and identity processes that are key in the understanding and resignification of pedagogical practices.

**Keywords:** *self-study*; teacher training; teacher reflection; science teaching; mathematics teaching

## 1. Introducción

En los últimos veinte años, la formación inicial y continua de profesores ha realizado esfuerzos por incorporar de manera intencionada el conocimiento didáctico como un eje fundamental del quehacer profesional docente (Guzmán, 2011; Porlán, 2018; Sanmartí & Marchán, 2015). Sin embargo, en Chile, ha sido lento el proceso de aceptación del conocimiento didáctico del contenido (también llamado CDC o PCK/MTSK por sus siglas en inglés) (Vergara & Cofré, 2014). De hecho, sólo desde el año 2016 y en el marco de diversos planes de mejoramiento institucional (PMI) financiados por el Ministerio de Educación para la formación de profesores, se han podido incorporar especialistas en didácticas específicas al cuerpo académico.

En ese sentido, quienes nos hemos dedicado a la didáctica de las ciencias y la matemática en la educación superior, coincidimos en que hemos pasado por tres etapas de desarrollo profesional docente:

- **Etapla I:** Formación. Ocurrió en nuestros programas de pregrado y posgrado, desde distintas perspectivas epistemológicas, pero con el mismo interés: desarrollar un conocimiento profesionalizante de la enseñanza que sea propio del profesorado.
- **Etapla II:** Instalación. Acontece con la inserción laboral a una casa de estudios dedicada a la formación de profesores. Por lo general, se nos ve como profesores con formación científica que tenemos ‘algo más’ que aportar, lo que se traduce en hacernos cargo de la docencia en áreas científicas, prácticas pedagógicas, evaluación, currículo, trabajos de graduación, y en el mejor de los casos, algunas asignaturas de didáctica.
- **Etapla III:** Validación. Corresponde al conjunto de tensiones que experimentamos a diario para dar relevancia al conocimiento didáctico frente al conocimiento científico (biología, física, química o matemática). Esto implica ganar más espacios curriculares para la reflexión y el análisis didáctico, lograr que los futuros profesores hagan trabajos de graduación asociados a la enseñanza de la disciplina (y no sobre la disciplina), vincular las prácticas pedagógicas de formación inicial con los conocimientos didácticos, impulsar ofertas de formación de posgrado en didácticas específicas y, tensionar al sistema, para que así se le dedique una mayor cantidad de fondos a los proyectos de innovación e investigación en didáctica.

Sin embargo, entre la docencia y los esfuerzos constantes por validarnos en la comunidad académica, nos damos cuenta que no estamos apartando tiempo suficiente para usar los conocimientos didácticos en mi-

rar y resignificar nuestras propias prácticas. En muchas ocasiones estamos tan preocupados de que el futuro profesor se apropie de los conocimientos didácticos, que olvidamos el uso de la didáctica en nuestros procesos de enseñanza.

Por ello, no resulta sorprendente que los futuros profesores manifiesten que algunos cursos de didáctica son el contraejemplo de lo que no se debe hacer en una clase, en especial, porque se convierten en espacios de formación con lecturas que no son discutidas ni contextualizadas a la realidad de las escuelas; o en otros casos, a la estructuración de secuencias didácticas idealizadas que siguen las propuestas de diversos autores, pero que son inservibles en los contextos escolares (Jiménez-Tenorio & Oliva, 2018).

Escuchar a los profesores en formación referirse a los cursos de didáctica y sus profesores, como antítesis de la didáctica, significó una preocupación que nos llevó a preguntarnos preliminarmente: ¿cuáles son los espacios reales que dedicamos a reflexionar sobre nuestra docencia universitaria?, ¿existe coherencia entre nuestro discurso sobre la didáctica y nuestras prácticas pedagógicas?, ¿cuáles son nuestros principales aciertos y dificultades en las aulas universitarias al momento de enseñar?, ¿cómo atendemos a las necesidades formativas de nuestros estudiantes?, ¿cómo desarrollan su trabajo profesional otros didactas de nuestra propia institución?, ¿qué podemos aprender de didactas de otras instituciones?

Como plantea Vanegas (2016), la reflexión sobre el conocimiento didáctico resulta clave, porque nos permite transformar las clases de matemática y ciencias y, además, nos ayuda a comprender las configuraciones identitarias. El profesor de matemática o de ciencia debe reconocer que el conocimiento propio en tanto profesional, no es la matemática o la ciencia (lo que es acertado para un matemático o un científico), sino el conocimiento didáctico del contenido que le permite hacer transformaciones adaptativas a los conocimientos disciplinares para que se puedan aprender en el contexto escolar o universitario.

Aunque los profesores compartimos muchos conocimientos (pedagógico, curricular, valores y principios de la educación, de los estudiantes, entre otros), el conocimiento didáctico del contenido es el que nos diferencia de otras profesiones y de otros profesores (Porlán, 2018; Sanmartí & Marchán, 2015; Vergara & Cofré, 2014). Sin embargo, este conocimiento es el que nos debería permitir reflexionar constantemente sobre nuestras propias prácticas, de tal manera que podamos innovar en nuestras aulas (Arana, Macías & Martínez, 2018).

A partir de lo anterior, hemos acordado que, para nuestro desarrollo profesional docente y la mejora de nuestros roles como formadores de formadores, es prioritario responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los procesos reflexivos de didactas de las ciencias experimentales y matemática, cuando desarrollan un *self-study* colaborativo interinstitucional a partir de las actividades de docencia universitaria? Para responder a ello, nos hemos trazado como objetivo general, caracterizar los procesos reflexivos que vivenciamos didactas de las ciencias experimentales y matemática, cuando desarrollamos un *self-study* colaborativo interinstitucional a partir de las actividades de docencia universitaria.

## 2. Contextos y Supuestos de los Participantes

Dos años antes del inicio de esta investigación, el equipo de amigos críticos se había venido consolidando en instancias académicas, donde pudimos detectar que tenemos formas diferentes de analizar las situaciones de aula y la formación de profesores, y en medio de esa diversidad, generamos ambientes de confianza en los que la crítica argumentada y la reflexión nos han permitido analizar, repensar y comprender desde otros puntos de vista, nuestra labor como didactas. En estas interacciones, la riqueza del trabajo ha surgido debido a que cada uno de nosotros posee contextos particulares que le dan un posicionamiento diferente frente a los acontecimientos derivados de nuestra docencia y que ponen en tensión las prácticas o supuestos que parecen naturalmente cómodos (Vanegas y Fuentealba, 2018). En este escenario, se presentan los contextos particulares de cada didacta para que se comprendan los puntos de referencia desde donde emergen los datos, así como las vivencias que validan la interpretación y resignificación de la propia práctica, como puente de anclaje del trabajo colaborativo.

54

### 2.1 Contexto y supuestos del investigador 1

Soy Carlos, elegí como profesión ser profesor de matemáticas y física. Como profesor y como formador de profesores he nutrido dos corpus de conocimiento que me desafían: las didácticas de las ciencias experimentales y matemáticas y, la reflexión docente. La visión epistemológica kuhniana de ciencia y didáctica, confirman *mi primer supuesto* sobre la necesidad de mejorar la enseñanza considerando factores personales y sociales de los profesores en formación y en ejercicio (Berry & Van Driel, 2013; Mellado, 2003). La reflexión es una concepción que he construido teóricamente, que he vivido, que he dinamizado y observado en otros (Vanegas, 2016), por tanto, *el segundo supuesto* es que la reconozco como parte de mi identidad profesional

El desarrollo de esta investigación interinstitucional mediante diseño de *self-study*, se convirtió en una oportunidad única para darle forma a mi propia reflexión pedagógica, y al mismo tiempo, me motivó trabajar con otros didactas ya que también están realizando diversos esfuerzos por impactar su propio desarrollo profesional y el de los futuros profesores de ciencias y matemática del país.

El contexto particular sobre el cual se realiza mi *self-study* corresponde a mi desempeño como formador en el curso de Cálculo III de una universidad pública de la Región Metropolitana de Santiago de Chile, durante el primer semestre de 2019. Los estudiantes del curso son futuros profesores de Matemática y Computación. Con algunos de ellos ya había tenido la oportunidad de tener la relación profesor-estudiante en la asignatura de Didáctica del Cálculo, por lo cual, este nuevo espacio de formación entrega un escenario diferente y genera *el tercer supuesto* de mi quehacer profesional: hay una tensión permanente para mí, puesto que, en el curso matemático de Cálculo III debo ser coherente con lo que enseñé en el curso de Didáctica del Cálculo.

## 2.2 Contexto y supuestos de la investigadora 2

Soy Carolina, profesora de matemáticas y doctora en didáctica de la matemática. En 10 años de experiencia en la formación inicial y continua de profesores de matemáticas, he realizado labores de docencia, investigación y algunas funciones en la gestión académica. He tenido la oportunidad de trabajar en didáctica de la matemática, vinculada a las prácticas pedagógicas, y a algunos cursos disciplinares. Desde el año 2018 trabajo en el centro sur del país, en una nueva escuela de Pedagogías, que desafía la construcción y organización de las carreras que la conforman.

El presente *self-study* se situó en un curso de Didáctica de la Matemática durante el primer semestre del 2019, en la carrera Pedagogía en Matemáticas. El objetivo de la unidad es el diseño y análisis de situaciones de referencia para la enseñanza y aprendizaje de la matemática de educación secundaria, centrado en el dominio del currículo de Educación Media: Estadística y Probabilidad. La unidad contempla el estudio de un marco teórico y metodológico que permite dar sustento y profundizar en los análisis que se realizarán, con énfasis en una habilidad del currículo escolar. Este marco se denomina *Espacios de Trabajo Matemático* (ETM) (Henríquez & Montoya, 2015; Kuzniak, Tanguay & Elia, 2016), el cual se utiliza en una perspectiva para el análisis del trabajo matemático del profesor y de los estudiantes.

Mis *supuestos* de partida se relacionan, por una parte, con la relevancia de acercarnos y dar sentido a los contextos socioculturales locales en la formación de profesores y, al mismo tiempo, con la complejidad de instalar en el escenario nacional dicho campo de investigación con un sello propio.

### 2.3 Contexto y supuestos de la investigadora 3

Soy Carla, profesora de física y me he especializado en didáctica de la matemática y las ciencias experimentales. Participé de este *self-study* motivada por la oportunidad de analizar la propia práctica y su impacto en la formación científica; lo que significa como *primer supuesto*, la posibilidad de establecer y participar de un grupo de trabajo con espíritu crítico que, a través de reflexión conjunta basada en la experiencia, aporte a la mejora de la formación universitaria.

En el último tiempo mi trabajo se ha centrado en el impacto que tiene la implementación de estrategias de aprendizaje activo en el aprendizaje de la física. Esto me ha llevado a realizar procesos de investigación-acción junto a profesores de física en ejercicio a nivel escolar y universitario, logrando que reflexionen sobre sus propios paradigmas y estilos didácticos de clase como un motor para lograr transformaciones en la práctica.

56

El *self-study* ya presentado, estuvo enfocado en mi rol de profesora de física en el curso de Física General de una carrera de la Facultad Tecnológica. En este marco hay dos antecedentes importantes a considerar: Primero, que la asignatura se imparte para el estudiantado que haya reprobado el curso en el semestre anterior, es decir, que los inscritos son alumnos cuyo resultado académico en física no fue satisfactorio. Segundo, que por primera vez este curso fue impartido en las nuevas salas de Aprendizaje Centrado en el Estudiante (ACE) de la Universidad. Esto *supone*, y desde ahí lo que sustenta mi práctica, transformar la experiencia de los estudiantes de clases tradicionales, a un nuevo espacio y forma de aprender, donde pasan de ser sujetos pasivos a sujetos activos y protagonistas de las clases.

### 2.4 Contexto y supuestos de la investigadora 4

Soy Carolina, profesora de biología. Desde hace aproximadamente doce años, trabajo e investigo en el contexto de la educación superior, vinculada a la formación inicial de profesores de ciencias. Actualmente, soy docente en una universidad pública de la zona centro sur de Chile. El inicio de mi trabajo en la universidad no ha estado exento de tensiones y desafíos, *mis experiencias*, las que me han hecho transitar en un cambio permanente para resignificar el sentido de la propia práctica pedagógica e investigativa.

En tal sentido, uno de los *supuestos* iniciales sobre los que baso mi actuar como formadora, se relaciona con pasar desde la visión de la educación en ciencias como práctica, la que se condice más con la idea de un hacer y cuyo actuar se puede volver instrumental, a una visión centrada en la experiencia, la que supone para mi alegría, dar espacio para el pensamiento, para una vivencia que nos pasa, que nos sucede, que nos pone en crisis; y que nos abre la posibilidad de escuchar aquello que verdaderamente nos importa y nos invita a reflexionar y a transformarnos (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Mi vivencia como docente formadora de futuros profesores/as de ciencias experimentales se constituye como el escenario en el cual se lleva a cabo el presente *self-study* colaborativo, poniendo en el centro del análisis a mis propias prácticas docentes y *experiencias* en la asignatura vinculada a la temática de identidad profesional. En este proceso y desde la perspectiva de interactuar junto a otros en la mirada reflexiva de la propia práctica, la relación con los amigos críticos y la construcción de una amistad crítica ha sido vital en el aprendizaje conjunto de nuevas experiencias profesionales (Shuck y Russell, 2016), abriéndonos a la posibilidad de volver a descubrir nuevos significados y formas de actuación.

### 3. Metodología

La investigación se realizó desde un paradigma cualitativo con enfoque de *self-study* (Olarte, 2016; Russell, Fuentealba & Hirmas, 2016; Russell & Mena, 2016). Se trata de interpretar críticamente el papel de nosotros como formadores de formadores, analizando las consecuencias de la toma de decisiones personales, así como las características y matices de los contextos particulares en los que se desarrolla nuestra docencia universitaria.

El diseño metodológico de la investigación se ha estructurado en dos fases. Como mostramos en la figura 1, hemos adaptado el ciclo deweyniano (Vanegas y Fuentealba, 2018) de tal manera que el proceso de reflexión pasara primero por la mirada personal, y posteriormente, las nuevas comprensiones emergidas del primer ciclo reflexivo, fueran sometidas a prueba mediante un ciclo de reflexión colaborativa con los amigos críticos, lo cual, permitió resignificar las nuevas comprensiones y determinar efectos en supuestos y acciones de la propia práctica y la de los amigos críticos. A continuación, se detallan los instrumentos y procedimientos que nos permitieron llevar a cabo cada fase del estudio.

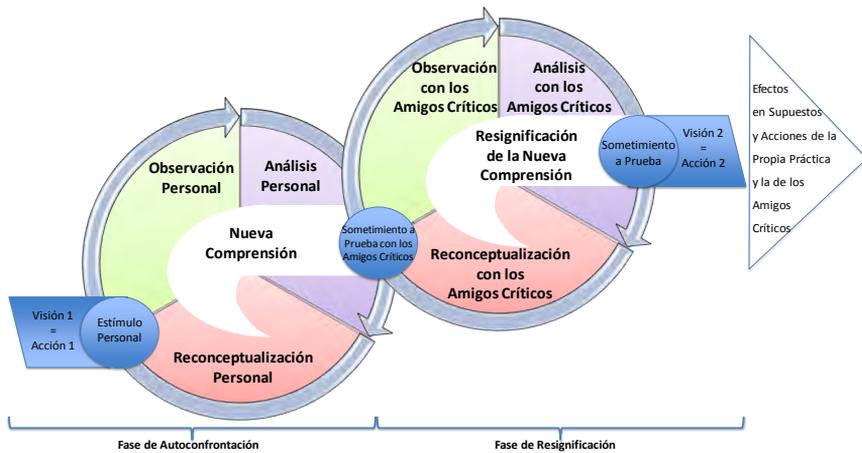


Figura 1. Ciclo Reflexivo para un Self-Study Colaborativo. Fuente: elaboración propia a partir del modelo deweyniano (Vanegas y Fuentealba, 2018, p. 17).

**Fase I: Autoconfrontación.** Para identificar aciertos, dilemas, contradicciones y tensiones que emergen durante nuestra docencia universitaria, durante un mes, cada uno de los didactas del proyecto realizó una bitácora sobre el desarrollo de sus clases. Para ello, luego de finalizar las actividades de clase, respondimos ante una grabadora de voz las siguientes preguntas:

- ¿Qué situaciones me llamaron la atención?
- ¿Qué sentimientos o emociones me generó cada situación?
- ¿Por qué es importante que registre este evento?
- Si tuviese que enfrentarme de nuevo a una situación similar, ¿la enfrentaría de la misma manera?
- ¿Considero que la clase fue coherente con la didáctica de mi disciplina?
- A partir de las decisiones planteadas en registros anteriores, ¿cuáles cambios logré implementar? ¿cómo resultaron y por qué?

Complementariamente, en cada clase el didacta solicitó a 5 estudiantes (seleccionados al azar) que completaran un 'ticket de salida' en el que se les preguntó cómo les pareció la clase, qué aprendieron, qué preguntas les surgen a partir de la clase, cómo se sintieron y qué recomendarían al didacta para mejorar su docencia.

**Fase II: Resignificación.** Una vez finalizado el mes de la toma de datos, los registros de audio fueron transcritos y procesados por cada didacta a través del análisis del contenido del discurso (Menéndez & Rodríguez, 2012; Santander, 2011). Para ello, usamos 3 categorías y 4 subcategorías emergentes (Anexo 1).

La sistematización de este análisis fue presentada por cada didacta ante el equipo de amigos críticos en una jornada de reflexión colaborativa que sirvió, desde el punto de vista metodológico, para triangular la información (Vallejo y Finol de Franco, 2009), y desde el punto de vista reflexivo, para resignificar colaborativamente las nuevas comprensiones, a través de la observación, el análisis y la reconceptualización con los amigos críticos (Hirmas & Blanco, 2016; Russell, 2018; Vanegas y Fuentealba, 2018). La jornada de reflexión colaborativa fue videograbada y, similar a la fase 1, analizada a través del análisis del contenido del discurso (Santander, 2011; Menéndez & Rodríguez, 2012), de tal manera que se pudiesen caracterizar las resignificaciones que vivió y reconoció cada didacta.

## 4. Resultados y análisis

Para respetar las particularidades de los procesos reflexivos de cada didacta, así como evitar las generalizaciones reduccionistas que violentan los *self-study* (Olarte, 2016; Russell, Fuentealba & Hirmas, 2016), presentaremos en cada caso lo que ocurrió en la fase de autoconfrontación y en la fase de resignificación. Iniciaremos con didactas de la matemática y finalizaremos con didactas de las ciencias experimentales.

59

### 4.1 Autoconfrontación y resignificación del investigador 1

El **primer ciclo reflexivo** me permitió reconocer que las tensiones y transformaciones de mi docencia universitaria están fuertemente marcadas por las subcategorías relacionadas con los estudiantes y la didáctica específica. En los *tickets* de salida me vi sorprendido por demandas de los estudiantes que creí que las tenía resueltas o me parecían irrelevantes, tales como: generar mayores apoyos visuales para los conceptos abstractos, plantear ejemplos que fuesen coherente con las pruebas de las evaluaciones escritas, plantear sólo ejercicios con alto nivel de dificultad, darles tiempo para tomar notas de las proyecciones o de lo que escribía en la pizarra y, no dar libertad de elegir los problemas que se resolvían en algunas clases.

Algunas de las anteriores demandas llevaron a resignificaciones y adaptaciones puntuales de los supuestos 1 y 3. Los dos primeros aspectos me preocuparon mucho, porque contradecían dos aspectos de mi epistemología personal como didacta de la matemática: primero, la teoría de los registros de representación semiótica (Duval, 2006), en la cual me baso para generar distintos modos de crear modelos mentales, representacionales e interpretativos de los conceptos matemáticos; segundo, el triángulo didáctico

entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Porlán, 2018; Sanmartí & Marchán, 2015), sobre el cual siempre estoy alerta para ver la coherencia de mi docencia y la pertinencia de los procesos de transposición didáctica (Chevallard, 1999). Para la demanda de generar mayores apoyos visuales, consideré que, aunque lo hacía, era necesario generar más y de distinto tipo, es decir, esta tensión me llevó a intencionar un cambio específico durante el curso. En cuanto a la recomendación sobre los ejemplos coherentes con las evaluaciones, no estuve de acuerdo en realizar cambios, porque no encontré situaciones que evidenciaran alguna incoherencia. Sin embargo, como plantearé más adelante, la visión de mis amigas críticas me ayudó a entender las razones por las cuales apareció ese comentario.

El comentario que más me ayudó a resignificar mis supuestos fue el del nivel de dificultad de los ejercicios que resolvía en clase. Este comentario fue recurrente, no obstante, al ahondar en lo que pretendían decir los estudiantes, en realidad me mostraron que tengo muy marcado el abordaje de contenidos desde lo simple a lo complejo y desde lo concreto a lo abstracto, lo cual lo atribuyo a la apropiación que tengo del ciclo de aprendizaje constructivista de Jorba y Sanmartí (Sanmartí & Marchán, 2015). Por tanto, la demanda de los estudiantes era hacia la innovación didáctica mediante procesos de enseñanza en el que invirtiera el ciclo: desde lo complejo a lo simple y desde lo abstracto a lo concreto.

60

Los *tickets* fueron de alto valor para este primer ciclo reflexivo, porque también me permitieron confrontar mis procesos afectivos a la luz de los procesos afectivos de los estudiantes. En coherencia con mi primer supuesto, la voz de los estudiantes y las dimensiones personales (de ellos y la mía) marcan mi profesionalidad como docente y la configuración identitaria como formador (Russell, 2018; Vanegas & Fuentealba, 2019).

El análisis de las clases y de los *tickets* me llevaron a concluir que, generalmente, había coherencia entre mi acción docente y la didáctica de la matemática. Sin embargo, al estar analizando los datos, me llamó mucho la atención el valor que le doy al contrato didáctico (Ávila, 2001). Este es un concepto central que trabajo en los cursos de Didáctica de la matemática o de las ciencias, el cual defino como el conjunto de convergencias y divergencias, implícitas y explícitas, que se generan en la interacción de los sistemas didácticos (profesor, estudiantes y saber). Por tanto, mi tercer supuesto, más que pensarlo como una tensión entre el cálculo y su didáctica, ahora lo veo como parte de la vigilancia epistemológica sobre el contrato didáctico.

El **segundo ciclo reflexivo** fue un proceso de reflexión en voz alta que, al ser analizado desde la perspectiva de mis amigas críticas, me permitieron alcanzar resignificaciones de mayor relevancia para mi desarrollo

profesional. Gracias al trabajo colaborativo pasé de pensar en la preocupación por la coherencia con la didáctica de la disciplina (supuesto 3) a situarme desde el conocimiento especializado del profesor de matemática (MTSK por sus siglas en inglés) como corpus de saber más complejo (Muñoz, Contreras, Carrillo, Rojas, Montes & Climent, 2015).

Otro aspecto que logramos resignificar fue la forma como estaba abordando las contradicciones o tensiones con los estudiantes, en particular aquellas en las que no podía estar de acuerdo, lo que fue explicado por una de mis amigas críticas de la siguiente manera: “al final tú le viniste a generar a ellos un quiebre de paradigma de lo que son las asignaturas disciplinares” (Amiga crítica 1).

Cuando les planteé a mis amigas críticas que me tenía conflictuado el hecho de que los estudiantes me pidieran aumentar el nivel de dificultad de los ejercicios que resolvía en clase, sus puntos de vista me ayudaron a ver la situación desde otra perspectiva. De nuevo, mi epistemología personal sobre el rol de la didáctica en la formación de profesores de matemática, me lleva a comprender los grados de dificultad del aprendizaje matemático desde una concepción muy diferente a la de los estudiantes, ya que su punto de referencia para hablar de dificultad está puesta en las experiencias con otros cursos disciplinares donde el acento no está en la construcción del conocimiento, sino en el abordaje demostrativo de teoremas y ejercicios complejos que se debían reproducir en una prueba escrita.

Con respecto al tercer supuesto, en el siguiente relato hay un llamado de atención de mis amigas críticas a ser cauteloso con las formas de ver los obstáculos o no cumplimiento de expectativas durante la docencia universitaria.

*Carlos: yo decía, ahí me faltó algo de mi parte.*

*Amiga crítica 1: para ser justo con lo que estabas haciendo, estabas buscando estrategias que no existen o que no es lo usual, y eso es normal cuando lo miras desde la didáctica.*

*Amiga crítica 2: te falta darte el tiempo de hacer el curso de nuevo, o sea, no seas tan ambicioso de pensar que lo tienes que resolver.*

Este espacio de discusión con las amigas críticas fue de mucho alivio para mí, puesto que me ayudaron a entender que poseer algunos conocimientos de didáctica de la matemática no es sinónimo de tener resuelto o saber responder a todos los desafíos implicados en la enseñanza y el aprendizaje de un objeto matemático. Cuando miro los tres supuestos con los que partí el estudio, veo que el trabajo colaborativo con las amigas críticas logró llevarme a un plano de desafío profesional en el que están implicados mi

epistemología personal, el desarrollo del MTSK, la investigación didáctica y mis construcciones identitarias con formador de formadores (Hirmas & Blanco, 2016; Russell, 2018).

#### 4.2 Autoconfrontación y Resignificación de la investigadora 2

Para los análisis de contradicciones y tensiones en el **primer ciclo reflexivo**, mi foco está en dos clases específicamente, ubicadas al inicio del estudio de los ETM, empleado como una herramienta teórica y metodológica para el análisis del trabajo matemático. En específico, en la primera sesión de dicha unidad, los estudiantes trabajaron de manera colaborativa en la resolución de problemas matemáticos y luego, presenté de manera expositiva algunos elementos teóricos de los ETM, para analizar el trabajo de sus producciones. En la segunda sesión me enfoqué en mostrar algunos ejemplos sustentados en el ETM (Kuzniak, *et al.*, 2016), y en los alcances del trabajo teórico-práctico que los estudiantes realizarán, el cual involucra el diseño, experimentación y análisis de una propuesta de situaciones de referencia para la enseñanza.

62

Para estos análisis me focalizo en la subcategoría de la didáctica de la matemática, vista como una disciplina científica (Bielher, Scholz, Strässer & Winkelmann, 2002); es decir, que estudia problemáticas de la enseñanza y aprendizaje desde distintos niveles y perspectivas (Hodgson, Kuzniak & Lagrange, 2016), y cuyo foco está en el estudio de problemáticas ligadas a la matemática (su enseñanza y aprendizaje).

En particular, los estudiantes consultaron y se interesaron con el tema teórico (ETM), sobre todo, por tratarse de un trabajo que conecta con la Evaluación Nacional Docente. No obstante, aquí identifico una paradoja entre mi visión y la opinión que recojo de algunos estudiantes, pues yo usualmente muestro ejemplos o aplicaciones de la componente teórica en juego<sup>1</sup>, pero no de todo, ni de cada tema o concepto que se estudia en las clases. Los estudiantes me han manifestado que desean que muestre todo, con ejemplos concretos y definiciones. Yo presento/explico/cito trabajos de otros investigadores que han realizado aportes relacionados con el tema, describo qué hacen y cómo se relaciona con el tema que estamos estudiando; mi intención es conectar la disciplina, pero al mismo tiempo, motivar la indagación y búsqueda de trabajos o investigaciones relacionadas con el tema.

---

<sup>1</sup> Cuando hablo de componente teórica me refiero a una teoría o una línea de investigación de la didáctica de la matemática, en un sentido amplio.

En los *tickets* de salida los estudiantes destacan aspectos teóricos aprendidos, y cuando se preguntan cómo se sienten en la clase, en general señalan que se sienten cómodos, dicen: “bien”, “cómodo”, “incluida”, “motivado al inicio”. También escriben que: “aprenden los temas”, “se sienten interesados”, “son parte de la clase”. Esto me genera satisfacción por el trabajo que he realizado en estas clases.

Finalmente, mi postura epistémica (como didacta de la matemática), que podría llamar como “mi postura invariante”, creo (y lo he constatado a lo largo de los años) que los estudiantes pueden generar, crear, innovar, o desarrollar investigaciones pedagógicas de las prácticas, basados en sus propios ejemplos, tareas y errores. De acuerdo con mi experiencia, esto me ha dado favorables resultados, los estudiantes (de formación inicial y continua) logran desarrollar sus propias aproximaciones, que hacen sentido desde su propio contexto, sin la necesidad de mostrar modelos para cada temática de estudio. Esta dinámica de trabajo, requiere reflexión y una revisión más exhaustiva y profunda de mi parte, pero los resultados me confirman que es una buena oportunidad para generar conocimiento.

En cuanto al **segundo ciclo reflexivo**, después de analizar los focos de contradicciones y tensiones antes descritos, presento cinco puntos que han sido analizados en conjunto con mis amigos críticos y también, lo planteo como desafíos a trabajar:

1. Mi postura epistémica como didacta de la matemática y el rol en la formación del profesorado de la disciplina.
2. Considerar dentro de mi planificación y trabajo formativo con los estudiantes, mi propia investigación.
3. Involucrar de manera explícita y efectiva los contextos socioculturales locales de los estudiantes en formación inicial.
4. Considerar como parte de mi organización de la enseñanza, aspectos en los que inciden los contextos locales, tales como: las necesidades académicas, sociales y familiares de los estudiantes y, su incidencia en la formación del profesorado.
5. Involucrar a los estudiantes en más actividades académicas con estudiantes de otras instituciones.

De estos resultados, los objetivos planteados en este *self-study*, y mis propios supuestos de partida, destaco los aspectos que han permitido considerar elementos nuevos, o replantearme la manera en que éstos estaban siendo considerados en mi quehacer y, otros en los que mi experiencia en la formación inicial y continua del profesorado de matemáticas me han llevado a tomar una postura en mi rol de didacta de la matemática.

En cuanto a los dos primeros desafíos, me parece pertinente destacar cómo a través de esta experiencia, he podido robustecer mi postura como formadora de profesorado de matemáticas en el dominio de la didáctica de las matemáticas y he decidido trabajar con mi propia línea de investigación, pues creo importante que los estudiantes aborden la disciplina a partir de la propia experiencia de sus formadores.

En particular, ha sido un trabajo constante el modo en el que logro articular aspectos teóricos con la práctica del profesor para la formación inicial, y poder emplearlos como herramientas teóricas que permitan al futuro profesor la toma de decisiones sustentadas en conocimiento científico.

En cuanto a “mi postura invariante”, mis amigos críticos me han llevado a reflexionar sobre la importancia de mantenerla, considerar mi experiencia y conocimiento y, a partir de ello, poder explicitarla sin el peso negativo que tuvo en algún momento para mí. Esto tiene relación con favorecer el desarrollo de competencias basadas en investigación de la propia práctica de un profesor y su conocimiento especializado, que le permitan tomar decisiones argumentadas desde distintas perspectivas, reflexionar y analizar casos, basados en información proveniente de contextos reales.

64

Finalmente, destaco las reflexiones durante y post movilizaciones estudiantiles, las que han incidido para analizar con foco en la didáctica de la matemática y contextos locales de los estudiantes, pues me pareció inconcebible en dichos fenómenos que emergen de la transposición didáctica (Chevallard, 1999), los contextos escolares sin alumnos o sin profesores o sin escenarios, pero además, dichos escenarios o contextos deben ser analizados con profundidad en su dimensión local; no abordarlo de esta manera sería un sinsentido para mí. Este punto es particularmente relevante a mi juicio, y queda aún trabajo por hacer; sin embargo, creo que contribuye en esa dirección el dar sentido a la propia práctica a partir de ejemplos, investigación y escenarios locales.

### *4.3 Autoconfrontación y Resignificación de la investigadora 3*

Para mi **primer ciclo reflexivo**, es muy importante considerar el contexto y los supuestos antes planteados, para comprender las posibles tensiones que surgen con respecto a las clases ya que la docencia se realizó con metodologías de aprendizaje activo. Esto implicó trabajar con el modelo de Aula Invertida que supone resistencias y dificultades para los estudiantes, sobre todo al inicio del curso (Hernández y Tecpan, 2017).

Primero, en un curso activo no se presentan/exponen contenidos durante la clase, sino que los contenidos están disponibles para consulta a través de apuntes y videos que yo les comparto en una plataforma virtual y que pueden consultar previamente. De este modo, la clase sólo está enfocada en el trabajo mayormente colaborativo de parte del estudiantado con actividades especialmente diseñadas en función de los aprendizajes que se van obteniendo. En ese sentido, me he dado cuenta que mis clases son coherentes con un modelo didáctico de aula invertida, basado en un paradigma socioconstructivista, que coincide con mi *segundo supuesto* de estudio.

Frente a este contexto, surgen dos reflexiones importantes en el primer ciclo de análisis. Por una parte, la diferencia que conlleva enseñar una disciplina en particular (física en este caso) cuando es pensada desde la didáctica específica. Esto implica tener en cuenta consideraciones metodológicas, modelos y creencias del estudiantado respecto a cada contenido que se espera enseñar. Por otra parte, la reflexión respecto a lo que implica centrar las clases en el aprendizaje del estudiante.

Considerando que los sentimientos y emociones emanadas de los *tickets* de salida fueron favorables y reflejan una percepción positiva de los estudiantes respecto a las clases, es interesante destacar las respuestas que surgen a una segunda pregunta relacionada con recomendaciones que ellos me harían. Las clases activas siempre genera en los estudiantes visiones dicotómicas, es decir, hay algunos a quienes les gusta ser los actores y protagonistas de la clase y otros a los que les cuesta acostumbrarse, especialmente porque demanda mayor interacción y autorregulación. En este sentido, los *tickets* aplicados confirman esta dicotomía y a la vez, ratifican mi segundo supuesto de estudio, ya que la mayoría de los comentarios de los estudiantes son positivos respecto a las clases, salvo uno que preferiría las clases tradicionales.

La percepción que los estudiantes tienen respecto a lo que es aprender física en contextos de aula invertida, y lo que implica eso para mí como docente de la asignatura, genera una tensión que conlleva un proceso de reconocimiento y cuestionamiento desde la didáctica específica, considerando la coherencia que mis clases tienen con principios, modelos, teoría y la epistemología desde las cuales las planifico. Por ejemplo, la selección de actividades a realizar en la clase se realiza sobre la base de la literatura especializada que ha identificado cuáles son las principales dificultades de aprendizaje que tienen los estudiantes cuando se enfrentan a ciertos temas disciplinares particulares, por ejemplo, equilibrio estático, fluidos, u otros.

A partir del análisis anterior, hay dos ideas potentes que surgen durante mi **segundo ciclo reflexivo**, que determinan la reflexión sobre la didáctica como cuerpo de conocimiento. En la jornada de reflexión colaborativa planteé a mis amigos críticos una situación que he categorizado como 'sentimiento', pero que se relaciona con la subcategoría definida como didáctica específica:

*Me llamó la atención la disposición que tenían los estudiantes para poder terminar el semestre a tiempo, ya que el resultado de la prueba 2 no fue buena, pues reconocieron que no se habían preparado lo suficiente porque habían tenido otras pruebas esa semana, entonces estaban resignados a que la prueba 2 no iba a ser buena, pero con mayor razón venían a la clase interesados en aprender lo necesario para aprobar luego la prueba 3 y mejorar sus resultados*

Por una parte, esta experiencia denota una emoción para mí como didacta porque genera sorpresa la determinación de los estudiantes para continuar con el semestre y no abandonar la asignatura frente a un mal resultado de su segunda evaluación. Por otra parte, representa un desafío desde el punto de vista de la preparación de las clases siguientes, que tensiona las decisiones metodológicas desde la didáctica específica. En este sentido, los amigos críticos señalan ideas importantes que invitan a la reflexión:

66

*Amiga crítica 1: la didáctica es un cuerpo de conocimiento que da sustento a las decisiones pedagógicas, acciones y tareas que se desarrollan en clases. Existe un rol del didacta que permea tus clases*

*Amigo crítico 2: la didáctica como disciplina no es sólo un campo de investigación. Si yo investigo para nutrir ese campo no puedo hacer clases con acciones que contradigan la teoría que sustenta la investigación y su epistemología*

Entonces, llegamos a la conclusión de que la formación en didáctica nos lleva a reflexionar, analizar y transformar constantemente la práctica para mejorar la calidad de los aprendizajes. Esto se visualiza al considerar que las clases realizadas por un didacta se piensan y planifican en coherencia con modelos y paradigmas educativos propios de la didáctica específica.

La didáctica influye en la clase no sólo desde las decisiones metodológicas, sino que también como cuerpo de conocimiento y campo de investigación que determina el actuar del docente y nutre la práctica pedagógica. Frente a la discusión, logramos determinar como equipo de amigos críticos, que la práctica pedagógica de un didacta conlleva una epistemología que se actualiza constantemente y que es tensionada por la didáctica específica, independientemente de que la clase sea para formación docente, de ingeniería, o cualquier otro contexto. Este resultado confirma mi primer supuesto, respecto a lo esencial de contar con espacios de discusión como el realizado en el ciclo II de este *self-study*.

#### 4.4 Autoconfrontación y resignificación de la investigadora 4

En común acuerdo con Berry (2016), las tensiones reconocidas e identificadas durante mi **primer ciclo reflexivo** emanan al momento de intentar conciliar los objetivos de la enseñanza de los futuros docentes, con las necesidades y expectativas que ellos mismos tienen y expresan sobre su formación. En este escenario sumo, además, una tensión relacionada con el impartir docencia a estudiantes en estadios iniciales de la carrera de pedagogías en ciencias, lo que me lleva a asumir prácticas que enfatizan en la relación pedagógica y el sentido de la profesión. Otra cuestión importante es poner atención sobre la escucha a quienes están aprendiendo a enseñar (Russell, 2018).

El curso tenía una planificación que a mi juicio era apropiada, sugería actividades y lecturas pertinentes. Yo buscaría generar algunas experiencias en donde los estudiantes pudiesen visualizar la identidad de otros docentes de ciencias del sistema escolar, y que esta interacción nos diera insumos para discutir y reflexionar en nuestras clases. Durante la primera semana decidí aplicarles una encuesta que recogía información acerca de su contexto sociocultural y de sus motivaciones por estudiar pedagogía. Al leer y revisar los resultados de la encuesta, aparece la primera tensión. Mis estudiantes me comentaban que la pedagogía en ciencias no era su primera opción profesional, sino más bien, algo que estaban probando, evaluando y viendo si les gustaba.

*Estudiante 1: la verdad es que pedagogía es mi segundo intento de carrera, pero no por ello, menos importante*

*Estudiante 3: No sé si estoy tan seguro de terminar la carrera y ejercer la profesión...*

Estas respuestas me hicieron cuestionar la planificación de la asignatura, y asumir el desafío de cambiarla. Intento entonces responderme, siguiendo algunas prácticas de otros docentes (Bain, 2005): ¿Qué capacidades y habilidades desarrollarán mis estudiantes en estas clases?, ¿Cómo podré incentivar su interés? ¿Qué preguntas importantes les ayudará esta docencia a responder?

Cambio la planificación con la intención de desafiar los estereotipos y expectativas de la profesión docente:

1. Incluir lecturas asociadas al sentido de la vocación pedagógica. Trabajé con el libro de Paulo Freire “Cartas a quien pretende enseñar”.
2. Decidimos entrevistar a un profesor de especialidad que realice clases en la escuela. Construimos conjuntamente pauta de

entrevista con foco centrado en rasgos de la construcción de la identidad profesional atendiendo a sus propias situaciones de vida cotidiana, sus discursos, sus sensaciones, percepciones y modos de ser y estar en el espacio profesional (Veiravé, Ojeda, Nuñez y Delgado, 2006).

3. Les desafíé a llevar una bitácora de la clase, a la cual llamamos bitácora narrativa. Como no conocían esta estrategia, debimos conciliar una estructura guía, que les permitiera reflexionar acerca de sus experiencias en la clase, y al mismo tiempo, acerca de esta construcción de identidad. La idea era relacionar sus historias de estudiantes y profesores en formación, con sus historias personales (Cornejo, 2016). Dimos espacio en clases, para conversar acerca de lo que iban registrando, y a menudo, yo intentaba desafiarles con algunas preguntas y retroalimentar de forma escrita sus narraciones (Bain, 2005).
4. Acordamos que harían una visita a la Escuela, e intentarían familiarizarse con el entorno y con la profesión del profesor de ciencias. En ese contexto, construimos conjuntamente una pauta de observación abierta, más bien orientada para realizar un registro etnográfico (Jackson, 1998).
5. Incorporé como parte de la secuencia de la clase, la aplicación de los *tickets* de salida de los estudiantes.

68

Cuando comienzo a recoger información acerca de las clases, y a mirar las producciones de los estudiantes, aparecen nuevas tensiones acerca de la dedicación que realizan a las asignaturas de especialidad científica. Reconocen un amor profundo por las ciencias, pero no necesariamente por su enseñanza. Dado este escenario, vuelvo a implementar otros cambios. Así que, elaboro un trabajo de cierre de la asignatura, desde la terapia narrativa, mediante la estructuración de un árbol de la vida (Madrid, 2015). Este trabajo implicaba utilizar la metáfora del árbol, para narrar su propia historia vinculada a la educación, en tres escalas: una relacionada con sus raíces, su historia familiar y personal; otra vinculada al tronco, que los insta a identificar sus habilidades, talentos y experiencias significativas de su estar en la escuela; y finalmente las ramas, las que representan esperanzas y deseos vinculadas al docente que desean ser.

Al revisar las producciones de mis estudiantes, aparecen varios hechos significativos vinculados a su historia personal, 'su experiencia'; la que es valiosa en el marco de la construcción de la propia identidad profesional. Su narrativa expresa el reconocimiento de la labor docente, y cómo han vivido la experiencia de contar con diversos profesores que han "dejado huellas".

Esto me hace reflexionar nuevamente acerca de cómo dar espacio a los futuros profesores durante su proceso formativo, tal como lo plantea Berry (2016), para crear conocimiento en el aprendizaje sobre la enseñanza, tomando como anclaje la experiencia. Esto me supone re-planear la asignatura en un futuro, poniendo atención a estos elementos, lo que me lleva a repensar los supuestos con los que inicio el estudio. Necesito generar conocimiento para acompañar a mis estudiantes a construir su incipiente identidad profesional como profesores de ciencias.

Las reuniones sostenidas con los amigos críticos durante mi **segundo ciclo reflexivo**, viene a retroalimentar lo que ya comentaba anteriormente. Me doy cuenta de que los supuestos iniciales con los que comienzo la asignatura, no se condicen con lo que realmente viven y experimentan mis estudiantes. Mis amigos me hacen ver que si bien yo cambio la planificación de la asignatura, en función de las necesidades de mis estudiantes, estos cambios más bien se dan en función de que los supuestos que yo tenía al iniciar el curso, no se pudieron cumplir. Yo creía que mis estudiantes podrían comenzar con una construcción identitaria de docentes, cuando aún tienen una identidad como estudiantes. Olvidé que la construcción de la identidad se inicia en la formación inicial y se prolonga durante todo el ejercicio de la profesión (Vanegas y Fuentealba, 2019). Tal como me lo expresa uno de mis amigos críticos *“la identidad docente no se construye en un semestre de clases”*.

## 5. Conclusiones

El estudio nos ha permitido rescatar ‘la voz en primera persona’ de las experiencias que hemos vivenciado durante la investigación, y al mismo tiempo, dar cuenta de las diferentes maneras como enfrentamos, tensionamos y resolvemos desafíos que supone la docencia universitaria. De manera complementaria, en cada relato se evidencia el valor dado al trabajo colaborativo, en el cual, ‘la voz de los amigos críticos’ se convierte en el mejor aliado para darle profundidad, nuevos sentidos y significados a los procesos reflexivos sobre nuestras prácticas pedagógicas.

Como muestra la tabla 1 y, en coherencia con algunos autores (Hirmas & Blanco, 2016; Russell, 2018; Vanegas y Fuentealba, 2018), la apuesta metodológica de adaptar el ciclo deweyniano en dos fases reflexivas, nos permitió explicitar los supuestos particulares y reconocer que la reflexión de cada didacta fue vivenciada de manera diferente durante la autoconfrontación, y al mismo tiempo, la reflexión con los amigos críticos durante la resignificación, hizo que aparecieran nuevas dimensiones reflexivas que llevaron a identificar supuestos comunes y cuestionar los supuestos particulares.

Destacamos el hecho de que nuestras áreas de conocimiento marcaron el centro de los procesos reflexivos: la didáctica de la disciplina (en los casos 1, 2 y 3) y el desarrollo de la identidad como profesor/a de la disciplina (caso 4). En ese sentido, valoramos y apoyamos lo que otros estudios han postulado: el conocimiento didáctico permite la configuración de procesos reflexivos e identitarios diferenciadores que resultan claves en la comprensión y resignificación de las prácticas pedagógicas (Arana *et al*, 2018; Porlán, 2018; Vanegas, 2016).

Tabla 1. Supuestos particulares y comunes que orientaron el *self-study*

| Supuestos particulares   |   |   |  |
|--|---|---|--|
| Caso 1   | Caso 2  | Caso 3  | Caso 4   |
| El compromiso con la necesidad de mejorar la enseñanza considerando factores personales y sociales de los profesores en formación y en ejercicio.  | La importancia del conocimiento del entorno y el contexto sociocultural de los estudiantes, como puente de anclaje al saber especializado del profesor. | La reflexión conjunta basada en la experiencia, con un grupo de trabajo con espíritu crítico que, contribuye a mejorar la docencia universitaria. | Anclar la formación de los profesores de ciencias con la experiencia educativa, generando espacios para la transformación y mejora educativa.  |
| La reflexión como base de la construcción del conocimiento profesional.  | Situar a la didáctica de la matemática y al área de los Espacios de trabajo matemático como campo de investigación.                                     | Transformación de los espacios de aprendizaje de los estudiantes con énfasis en el aprendizaje activo y colaborativo.                             | La identidad profesional de los docentes de ciencias se construye con base en experiencias enriquecedoras que anclan situaciones pasadas, presentes y se proyectan en el futuro profesional. |
| La vigilancia epistemológica por la coherencia entre la disciplina y su didáctica específica.  |   |   |  |
| Supuestos comunes  |   |   |  |
| La necesidad de mejorar la enseñanza, con base en el conocimiento profesional docente, lo que implica transformar la propia práctica atendiendo a las necesidades formativas del estudiantado.                             |   |   |  |
| La didáctica de especialidad como puente de anclaje en la construcción identitaria del formador de formadores y como conocimiento que le posibilita la toma de decisiones y estrategias a implementar con sus estudiantes. |   |   |  |

La investigación de la propia práctica como formadores de formadores nos da herramientas para una mejor comprensión de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje sobre la enseñanza. En ese sentido, la perspectiva de abordar tensiones y contradicciones, con miras a producir nuevas resignificaciones, nos ofrece la posibilidad de compartir nuestras percepciones como formador de formadores, facilitando el desarrollo de los futuros docentes mediante la construcción de un lenguaje común que nos permite describir la propia práctica, estudiarla y compartirla.

En nuestro caso, el *self-study* colaborativo ha puesto de nuevo en tensión los tiempos que dedicamos a reflexionar de manera individual y colectiva sobre nuestras propias prácticas. Articular los tiempos de los cuatro didactas ha sido uno de los desafíos más complejos de este estudio. Incluso, el proceso de escritura de este artículo ha significado cuatro experiencias de aprendizajes diferentes que pasaron por los siguientes hitos: la búsqueda personal del sentimiento de contigüidad con los marcos teóricos y metodológicos, pensar y escribir en primera persona en un trabajo que es colectivo, saber recuperar la voz de los cuatro, mantener la preocupación por la coherencia y alineación del equipo, interpelar al otro en un marco de respeto y profesionalismo que le ofrezca la confianza, el deseo y los nuevos insumos para replantear o profundizar sus procesos de reflexión.

Estamos convencidos que el *self-study* colaborativo es una forma de desarrollo profesional que amplía perspectivas y nos compromete a los formadores con los propios valores y supuestos personales, así como con los del equipo de amigos críticos, lo que sustenta la construcción de nuevos roles y significados para nuestro trabajo académico como formadores de formadores.

## 6. Agradecimientos

A la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) por el financiamiento del proyecto y el acompañamiento durante su implementación.

71

## Referencias bibliográficas

- Arana, R. M., Macías, J. M. & Martínez, K. M. (2017). Hacia una concepción didáctica reflexiva en la Educación Superior. Una experiencia desde el Ecuador. *Opuntia Brava*, 9(3), 147-154.
- Ávila, A. (2001). El maestro y el contrato en la teoría brousseauiana. *Educación matemática*, 13(3), 5-21.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Berry, A. (2016). Tensiones en la reconceptualización del conocimiento del formador de formadores: explorando la tensión entre valorar y reconstruir la experiencia. En: Russell, T., Fuentealba, R. & Hirmas, C (Eds). *Formadores de Formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*. Santiago de Chile: OEI
- Berry, A. & Van Driel, J. H. (2013). Teaching About Teaching Science Aims, Strategies, and Backgrounds of Science Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, 0022487112466266.

- Bielher, R., Scholz, R., Strässer, R. & Winkelmann, B. (2002). *Didactics of Mathematics as a scientific discipline*. New York: Kluwer Academic.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En: J. Contreras y N. Pérez de Lara (Eds). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cornejo, J. (2016). El Self-Study de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas. En: T. Russell, R. Fuentealba, & C. Hirmas (Eds). *Formadores de Formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*. Santiago de Chile: OEI
- Chevallard, Y. (1999). El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(2), 221-266.
- Duval, R. (2006). Un tema crucial en la educación matemática: La habilidad para cambiar el registro de representación. *La Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española*, 9(1), 143-168.
- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior. *Perfiles educativos*, 33, 129-141.
- Henríquez, C. & Montoya, E. (2015). Espacios de trabajo geométrico sintético y analítico de profesores y su práctica en el aula. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(2), 51-70.
- Hernández, C. & Tecpan, S. (2017). Flipped classroom mediated by the use of virtual platforms: a case study of pre-service teacher education in physics. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 193-204. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300011>
- Hirmas, C. & Blanco, R. (2016). Introducción. In J. Cornejo, J. Loughran, T. Russell, A. Berry, S. Sandretto, S. Schuck, . . . J. J. Mena, *Formadores de Formadores, Descubriendo la Propia Voz a través del Self-Study* (pp. 7-11). Santiago: BUK Grafica & Editora.
- Hodgson, B., Kuzniak, A. & Lagrange, J. B. (2016). *The Didactics of Mathematics: Approaches and Issues*. New York: Springer.
- Jackson, P.W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jiménez-Tenorio, N. y Oliva, J. (2016). Análisis reflexivo de profesores de ciencias de secundaria en formación inicial en torno a diferentes secuencias didácticas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13 (2), 423-439.
- Kuzniak, A. Tanguay, D. & Elia, I. (2016). Mathematical Working Spaces in schooling: an introduction. *ZDM Mathematics Education*, 48, 721–737.
- Madrid, J. (2015). Construcción de la identidad narrativa usando el recurso del “Árbol de la vida”, en estudiantes de la institución educativa “San Columbano”, Lima, 2014. *Revista de Investigación PAIDEIA en Ciencias Humanas y Educación*, 1(1), 33-46.
- Mellado, V. (2003). Cambio didáctico del profesorado de ciencias experimentales y filosofía de la ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(3), 343-358.
- Menéndez, M. A. & Rodríguez, I. S. (2012). *Metodología de la investigación social: técnicas innovadoras y sus aplicaciones: Síntesis*.
- Muñoz, M. C., Contreras, L. C., Carrillo, J., Rojas, N., Montes, M. Á. & Climent, N. (2015). Conocimiento especializado del profesor de matemáticas (MTSK): un modelo analítico para el estudio del conocimiento del profesor de matemáticas. *La Gaceta de la Real Sociedad Matemática Española*, 18(3), 1801-1817.
- Olarte, A. C. (2016). El auto estudio como enfoque de investigación en la formación docente. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 9-10.

- Porlán, R. (2018). Didáctica de las ciencias con conciencia. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 36(3), 5-22.
- Russell, T. (2018). A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4-14.
- Russell, T., Fuentealba, R. & Hirmas, C. (2016). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*. Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos. <https://bit.ly/2UmR8c9>
- Russell, T. y Mena, J. (2016). El self-study como forma de investigación en la formación del profesorado: Un análisis de contenido de los trabajos presentados en el X Congreso Internacional sobre Self-Study S-STEP de 2014. In J. Cornejo, J. Loughran, T. Russell, A. Berry, S. Sandretto, S. Schuck, . . . Mena, *Formadores de Formadores, Descubriendo la Propia Voz a través del Self-Study*. Santiago: BUK Grafica & Editora.
- Sanmartí, N. y Marchán, I. (2015). La educación científica del siglo XXI: retos y propuestas. *Investigación y ciencia*, 469, 30-38.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de moebio*, (41), 207-224.
- Schuck, S. y Russell, T. (2016). Self-Study, amistad crítica y las complejidades en la formación de profesores. En: T. Russell, R. Fuentealba, R. & C. Hirmas (Eds). *Formadores de Formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*. Santiago de Chile: OEI
- Vallejo, R. & Finol de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS*, 7, 117-133.
- Vanegas, C. (2016). *Procesos Reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial (Tesis Doctoral)*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vanegas, C. & Fuentealba, R. (2018). *Reflexión Docente: Perspectivas Teóricas, Críticas y Modelos para el Desarrollo Profesional de Profesores*. Curitiba, Brasil: Appris.
- Vanegas, C. & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C. y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 11-32.
- Vergara, C. & Cofré, H. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(especial), 323-338.

## Anexo 1

## Categorías y subcategorías de análisis

| Categorías   |   |   |
|--|---|---|
| <p><i>Tensión:</i> Cuestionamiento de prácticas y supuesto que le son naturalmente cómodas al didacta, que emergen de la atención consciente de sus sentimientos, pensamientos o acciones, y que derivan en nuevas perspectivas sobre los estudiantes, el contexto, la didáctica específica o la profesionalidad. Implica el análisis de situaciones de enfrentamiento entre las convicciones o creencias personales con los planteamientos de los estudiantes y los elementos contextuales que intervienen para facilitar u obstaculizar el desarrollo de la docencia universitaria. Las tensiones no generan confirmaciones o contradicciones a la acción docente, sino incertidumbres o nuevos puntos de vista sobre los acontecimientos.</p> | <p><i>Contradicción:</i> Situaciones, sentimientos o argumentos, que son identificados por el didacta o planteados por el estudiantado, los cuales contradicen la acción docente con respecto a los estudiantes, el contexto, la didáctica específica o la profesionalidad. Determinan desaciertos respecto de las formas de abordar la docencia universitaria y llevan al didacta a pensar que a futuro se podría proceder de otra manera.</p> | <p><i>Resignificación:</i> Caracterización y argumentación sobre situaciones que podrían ser enfrentadas de otras maneras o analizadas desde otros puntos de vista, las cuales surgen a partir del propio análisis de las vivencias de las clases, del análisis de los amigos críticos o del reconocimiento de tensiones y contradicciones de la práctica pedagógica. Permite la transformación adaptativa y gradual, a corto o mediano plazo, de cambios específicos en el desarrollo de las clases o en las formas de comprender los acontecimientos relacionados con los estudiantes, el contexto, la didáctica específica o la profesionalidad.</p> |
| Subcategorías  |   |   |
| <p><i>Estudiantes:</i> Consideración de los acontecimientos del aula que están en relación directa con los estudiantes, así como las formas de interacción entre el didacta y los estudiantes. Esto incluye el conocimiento de sus intereses, necesidades y expectativas, así como la atención cuidadosa a sus puntos de vista y recomendaciones sobre la docencia universitaria.</p>  |   |   |
| <p><i>Contexto:</i> Consideración de las características generales de la población, que son heredadas por los estudiantes y profesores, condicionan el funcionamiento de la docencia universitaria y el ejercicio profesional del didacta. En particular, tiene efectos directos sobre las formas como el didacta orienta, desarrolla y aplica los contenidos específicos de la clase.</p>   |   |   |
| <p><i>Didáctica:</i> Reconocimiento de los niveles de coherencia entre la propia docencia universitaria y la epistemología personal que sustenta los supuestos y acciones del didacta. Esto implica, la consideración del rol del didacta y de la didáctica en la docencia universitaria, la contraposición entre los propios modelos didácticos y los acontecimientos de la sala de clase, así como el examen cuidadoso en cuanto a la congruencia entre el discurso y la acción.</p>   |   |   |
| <p><i>Profesionalidad:</i> Proceso dinámico e interactivo que permite configurar una representación de sí mismo como profesor universitario, movido por fases interrogativas generadas por situaciones interperantes internas (tensiones, contradicciones o resignificaciones) y externas (el contexto, los estudiantes o los amigos críticos). Implica la consideración de las características y capacidades específicas del didacta en su rol de formador, el cual lo faculta para tensionar las perspectivas y expectativas profesionales de sus estudiantes, así como la visión, sentido e identidad profesional.</p>  |   |   |

## Formas de enseñar que favorecen en mis estudiantes la reflexión en torno a cómo brindar en la primera infancia experiencia de enseñanza potenciadoras de aprendizaje: una mirada desde mi práctica docente

E. Piedad Cabrera-Murcia<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-1122-5232>  [pcaberm@uahurtado.cl](mailto:pcaberm@uahurtado.cl)

Camila Silva Salinas<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-2858-8577>  [camilasilva.historia@gmail.com](mailto:camilasilva.historia@gmail.com)

Solange Gorichon Gálvez<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-3976-4708>  [sgoricho@uahurtado.cl](mailto:sgoricho@uahurtado.cl)

<sup>1</sup> Universidad Alberto Hurtado, Chile; <sup>2</sup> Universidad Academia Humanismo Cristiano, Chile

**Resumen.** En este artículo, compartimos el viaje colectivo que como amigas críticas realizamos sobre nuestras actuaciones en la enseñanza como formadoras de futuras formadoras en Educación Parvularia. Reflexionamos en éste, sobre la necesidad de pensar en *¿cómo se aprende a enseñar?* y *¿cómo se enseña a enseñar?*, convencidas de que poner en marcha esta reflexión nos permitirá seguir cuestionando nuestro quehacer y mejorar nuestras prácticas pedagógicas, así como contribuir a enriquecer los procesos reflexivos de las futuras educadoras de párvulos en relación a los procesos de aprender y de enseñar a aprender. Discutimos nuestras tensiones, dificultades y dilemas, intentamos situarlos, para construir finalmente un mapa que representara este viaje; dándole nombre a aquello que vivimos y que no siempre somos conscientes del efecto que produce en nosotras mismas, y en el aprendizaje de las estudiantes.

**Palabras clave:** self-study; formación inicial docente; reflexión docente; comunidad profesional de aprendizaje.

### **Formas de ensinar que favorecem a reflexão nos meus alunos sobre como oferecer experiências de ensino potencializadoras de aprendizagem na primeira infância: um olhar a partir da minha prática docente**

**Resumo.** Neste artigo, compartilhamos a viagem coletiva que realizamos como amigas críticas sobre as nossas ações no ensino como formadoras de futuras formadoras em Educação Infantil (Pré-escolar). Refletimos sobre a necessidade de pensar em *“como se aprende a ensinar?”* e *“como se ensina a ensinar?”*, convencidas de que esta reflexão nos permitirá seguir questionando o nosso trabalho e melhorando as nossas práticas pedagógicas, além de contribuir para o enriquecimento dos processos de reflexão das futuras educadoras de crianças em fase pré-escolar relacionados com os processos de aprender e de ensinar a aprender. Discutimos as nossas tensões, dificuldades e dilemas, tentamos situá-los, para finalmente construir um mapa representativo desta viagem; dando nome a aquilo que vivemos e que nem sempre somos conscientes do efeito produzido em nós mesmas e na aprendizagem das alunas.

**Palavras-chave:** self-study; formação inicial docente; reflexão docente; comunidade profissional de aprendizagem.

### **Ways of teaching that encourage my students to reflect on how to offer in early childhood teaching experiences that enhance learning: a view from my teaching practice**

**Abstract.** In this article, we share the collective journey that as critical friends we made about our actions in teaching and training future preschool teachers. Convinced that setting this reflection in motion will allow us to continue questioning our work and to improve our pedagogical practices, as well as to contribute to enriching the reflective processes of the future preschool teachers in relation to the processes of learning and teaching to learn. We discussed about our tensions, difficulties and dilemmas. We tried to discuss about them, to finally build a map that could represent this journey; giving a name to what we experienced realizing that we are not always aware of the effect it produces in ourselves, and in our students' learning.

**Keywords:** self-study; initial teacher training; teacher reflection; professional learning community.

## 7. Introducción

Como formadoras de educadoras de párvulos, en dos universidades en Santiago de Chile, emprendimos un viaje reflexivo al interior de nuestros espacios de enseñanza, teniendo como objeto las propias prácticas pedagógicas. El propósito de esta travesía, fue develar –conjuntamente– cómo desde nuestras formas de enseñar favorecemos en las estudiantes su reflexión en torno al diseño de ambientes de enseñanza que potencien aprendizajes significativos en la primera infancia.

En nuestro ejercicio docente, como formadoras de futuras educadoras en primera infancia, reconocemos la importancia de establecer redes colaborativas con amigos críticos con quienes podamos reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas. Por ello, desde esta premisa compartida, vimos que el Self Study –como una forma de investigación profesional– nos permitía recoger evidencias para entender, evaluar y monitorear nuestra acción pedagógica.

Piedad, Solange y Camila, nos acompañamos en este viaje, como amigas críticas, compartiendo la necesidad de pensar –desde nuestro rol de formadoras de formadores– sobre *¿cómo se aprende a enseñar?* y *¿cómo se enseña a enseñar?* Pensamos que, si como formadores somos conscientes de estas preguntas, entonces nuestros estudiantes estarán expuestos a formas particulares de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que probablemente implementarán cuando realicen su ejercicio docente. Si han aprendido desde la reproducción de conocimientos, es posible que diseñen ambientes de enseñanza-aprendizaje con esta misma lógica. Si, por el contrario, han aprendido desde formas de enseñar que movilizan sus conocimientos, habilidades y actitudes, es probable que reflexionen sobre la importancia de generar este tipo de ambientes de aprendizaje en primera infancia.

Para nosotras, el aprendizaje es un proceso activo. Los estudiantes universitarios no sólo aprenden conocimientos, sino que, además, habilidades y actitudes, tanto como sus posibilidades de uso. Aprendizajes en contexto que se reconstruyen y reformulan en interacción. Concebir el aprendizaje de esta manera implica, para nosotras, concebir la enseñanza como un “espacio de aprendizaje activo”. En este, nuestras actuaciones de enseñanza nos reportan oportunidades para aprender en relación a cómo enseñamos y a nuestros estudiantes, conocimientos de su profesión y formas de abordar la enseñanza que potencien aprendizajes significativos en la primera infancia.

Iniciamos nuestro self study colaborativo, en los primeros años de formación universitaria y, en actividades curriculares que tocan de manera directa el tema objeto de reflexión en este estudio:

- a) Piedad, aproximando a las estudiantes en su curso a entender cómo ellas aprenden, cómo se enseña actualmente en los jardines infantiles y cómo se espera que aprendan los niños en la primera infancia.
- b) Solange, apoyando a las estudiantes en la comprensión del proceso mismo de aprender de los párvulos, las condiciones que facilitan su aprendizaje y el rol mediador que cumplen.
- c) Camila, orientando en su curso a que las futuras educadoras asuman la construcción de propuestas pedagógicas para enseñar a comprender el mundo natural y social que rodea a los niños, integrando saberes disciplinarios y pedagógicos.

La pregunta central que nos ha movilizado en esta travesía ha sido: ¿De qué manera las formas de enseñar usadas en mi práctica docente, favorecen en mis estudiantes la reflexión en torno a cómo propiciar experiencias potenciadoras de aprendizajes significativos en primera infancia? De esta, se derivan tres más que orientan nuestro estudio:

1. ¿Cuáles son los supuestos teóricos, epistemológicos que sustentan mi forma de enseñar?
2. ¿De qué manera las actividades de enseñanza y de evaluación planteadas desde mi práctica docente, permiten que los/as estudiantes reconozcan la importancia de generar espacios y experiencias que potencien aprendizajes en niños de 0 a 6 años?
3. ¿De qué manera mis acciones pedagógicas son facilitadoras u obstaculizadoras de procesos reflexivos en las estudiantes en torno a cómo se aprende y se enseña a niños entre 0 y 6 años?

## 8. Recolección de datos

Los datos se recogieron durante un año académico, julio 2017 - 2018, a partir de la reflexión continua de nuestra práctica pedagógica realizada en actividades curriculares impartidas a estudiantes que cursaban I, II y III año de Educación Parvularia. Los encuentros semanales durante este periodo, nos llevaron a un proceso reflexivo recursivo sobre nuestra identidad docente y nuestra práctica pedagógica actual.

Compartir nuestra [autobiografía](#) se convirtió en la primera fuente de información para establecer vínculos como amigas críticas y reconocer nuestras propias identidades docentes. Nuestro paso como docentes en el

nivel inicial y comunitario; el interés por la infancia; por cómo acompañamos los procesos reflexivos de nuestras estudiantes en relación a sus prácticas pedagógicas; la búsqueda de formas de hacer de nuestra praxis un espacio reflexivo, se constituyeron en lentes comunes para abordar este viaje.

Los **registros de los encuentros** que tuvimos fueron otra fuente de análisis y reflexión. Re-visitamos nuestra práctica pedagógica como un espacio de reflexión y de investigación conjunta. Nos preguntamos sobre nuestro rol de mediadoras y modeladoras de formas de enseñar en la formación inicial, e intentamos conectar este viaje comprensivo con procesos históricos, sociales y educativos con miras a aportar en las trayectorias formativas ciudadanas más democráticas.

Las evidencias recogidas desde los estudiantes, también se constituyeron en pieza clave para dar sustento a nuestros procesos reflexivos. Recogimos sus discursos a través de **entrevistas grupales, reflexiones de trabajos en sala, producciones escritas y evaluaciones del desempeño de las docentes**. Contrastar nuestros puntos de vista con los de nuestras estudiantes permitió conocer la manera en que ellas evalúan el impacto de nuestras prácticas docentes en sus procesos formativos, buscando reconocer posibles cambios sobre las formas de aprender y de enseñar en educación inicial.

78

Observando este proceso en retrospectiva, sabemos que al entender esta experiencia de aprendizaje colaborativa, nuestras “mochilas” iban cargadas no sólo de saberes, sino también de experiencias personales, trayectorias formativas y laborales que han trazado nuestro ser docente, y de preguntas y desafíos en torno a nuestro quehacer. Bajo el mismo paraguas, la educación en primera infancia y, desde tres formaciones iniciales distintas: Educación Parvularia, Educación Especial y Educación Media, nos adentramos en este viaje con la convicción de transformarlo en una experiencia reflexiva profunda y significativa que impactara a nuestras estudiantes.

## 9. Hallazgos

Es importante señalar que durante la etapa de análisis nos dimos cuenta que estábamos focalizándonos en nuestros relatos, pero que para dar respuesta a los objetivos de este estudio era necesario dar mayor centralidad a las voces de nuestras estudiantes, confiando en que sus puntos de vista nos permitirían iluminar nuestras propias prácticas. De esta manera, emprendimos un proceso de reorganización de los resultados, buscando conectar sus voces

con las preguntas de este estudio. Es así como los dilemas que iban surgiendo en nuestras reflexiones grupales, los íbamos incorporando en nuestras aulas con el propósito de develar la voz de las estudiantes.

Presentamos nuestro viaje, con cinco puntos de encuentro a los que llegamos como amigas críticas:

### 9.1 ¿Para qué enseñamos? Nuestra finalidad de la enseñanza

Nuestra primera aproximación para dar cuenta de *cómo se aprende a enseñar*, *cómo se enseña a enseñar*, partió por la identificación de puntos clave de nuestra autobiografía que responden a estas preguntas. Por medio de la escritura, lectura y conversación en torno a nuestra autobiografía pedagógica, nos dimos cuenta que todas habíamos tenido experiencias y/o profesores que nos permitieron entender la importancia de reconocer el propósito que se persigue cuando se quiere formar a un otro. Es decir, el *para qué*.

Nuestras historias personales aparecieron:

*[...] por ocho años estuve viajando al menos dos veces al año a Pedregoso, primero realizando entrevistas para reconstruir la historia de la comunidad, luego realizando talleres con niños y las familias, y finalmente sólo por amor a los vínculos que había construido con una familia de la comunidad, a quienes considero, hasta hoy y quizás por siempre, mi propia familia. Allí entendí la realidad educativa de los niños pehuenche; vi como la pérdida del mapudungun tenía directa relación con una decisión familiar de enseñar a los niños a hablar castellano para que no fueran discriminados, y también lo importante que puede ser la escuela en un lugar donde no existe otro espacio público. (Camila).*

*De pequeña, acompañaba a mi mamá a su trabajo. Ella fue profesora de una escuela básica y enseñó durante mucho tiempo a leer y escribir. Recuerdo que me fascinaba verla, con tanta pasión y entusiasmo entregar lo que ella sabía a sus niños. Una situación particular marcó mucho mi trayectoria formativa. En su sala, ese año había un niño sordo. En esa época, en Colombia, no se hablaba mucho de educación especial y mucho menos de profesores con formación en estos temas. La vi, prepararse para poder entregarle a él la posibilidad de descubrir el mundo de la lectura y la escritura como lo hacía con los otros niños. De ensayar estrategias para lograr que él participara y se entusiasmara, de involucrar a la mamá del pequeño. Desde sentarlo cerca de ella, hasta poner tareas individuales y dedicar tiempos en su sala a trabajar con él, mientras los otros hacían trabajos autónomos. Esta experiencia marcó mucho, desde muy pequeña, mis deseos de poder acompañar a otros en su proceso de aprender. (Piedad)*

*Mi ida a Puerto Montt me cambió la mirada, y por qué no decir, un antes y un después. Partí en la búsqueda de “servir” en espacio que se necesitaran...pero terminé sintiendo que el cambiar el mundo significaba que me implicara con los otros, aprender a escuchar y vivir y amar a los otros a partir de la diferencia. Ya no fui la misma después del trabajo en la escuela “techo para todos” y el trabajo en población...Aprendí a vivir con lo que tenía y a ser feliz. No podía transformar el mundo desde fuera” ... “En la mañana trabaja en la escuela y en la tarde con madres del campamento y de mis niños. Siempre trataba de entender qué pasaba en el corazón y la cabeza de los otros, y el cómo aprendían. Me pasé haciendo preguntas acerca del aprender y cómo ayudar a ello... (Solange)*

Evocar estas experiencias y compartirlas, nos permitió construir un espacio formativo aun cuando no hubiésemos compartido el espacio geográfico. Volver a ellas por medio del recuerdo nos facilitó conectar nuestra formación profesional con compromisos sociales y éticos que estaban relacionados con nuestro trabajo como docentes. Conectando estas primeras experiencias con el ahora, surgió el primer cuestionamiento: ¿para qué estamos formando? Desde esta pregunta, no sólo emergen nuestras tensiones sobre cómo enseñar a enseñar, sino nos hace tomar aún más conciencia del rol modelador que ejercen nuestras prácticas pedagógicas universitarias en nuestras estudiantes, pues consideramos que la forma como abordamos nuestra enseñanza es probablemente la forma como ellas abordarán su futuro campo laboral.

80

Fuimos articulando nuestros hallazgos no como verdades definitivas, sino como tensiones que deben ser constantemente discutidas:

### *9.1.1 ¿Enseñar conocimientos v/s enseñar a reflexionar en base a conocimientos?*

Esta pregunta surgió frente a interpelaciones que nos hicimos en relación a qué queremos enseñar y qué queremos que se aprenda, cómo se aprende y cómo se enseña en Educación Parvularia, pues nos dábamos cuenta que en nuestras aulas la construcción de espacios de aprendizaje significativos y transferibles a otros contextos, se veía interferida por la fuerte presencia de una cultura escolar tradicional en la experiencia de las estudiantes, acostumbradas a una lógica de prácticas de transmisión de conocimiento y no de construcción de sentidos y significados. Buscamos entonces compartir las estrategias metodológicas que, desde nuestro ejercicio docente, creíamos que potenciaban el aprender significativamente. Es así que aquellas estrategias que fueron implementadas guardaron similitud con las reportadas por las estudiantes.

El conectar conocimientos declarativos con experiencias de aprendizaje reales en establecimientos educativos, favoreció en las estudiantes la reflexión y construcción de un cuerpo de conocimientos que sustentara los análisis que realizan sobre su futuro ejercicio docente:

*Considerando la actividad planteada, este enfoque de la ciencia humanística tampoco se puede ver dentro de la actividad debido, nuevamente, al papel que toman los niños dentro de esta misma. Ya que la ciencia humanística, como se explica en el texto “Más allá de las ciencias...” toma como centro a los estudiantes y al desarrollo de su identidad cultural y personal, tratando de motivar su participación dentro de la ciudadanía, es por esto que para esta actividad se le podría entregar un valor más importante a los tipos de semillas que utilizarán los niños e investigar su relevancia para nuestra cultura e historia (...) (Retroalimentación al trabajo de otra compañera, estudiante en clase Camila).*

Brindar instancias de reflexión sobre las distintas concepciones de la educación, por ejemplo, permitió a las estudiantes cuestionar las prácticas de enseñanza instaladas en el sistema escolar y el rol que deben desempeñar para “realizar cambios” en el aula y la comunidad, enfatizando que éste debe provenir de ellas mismas:

*La educadora de párvulos debe preparar el camino de los niños para que estos puedan formar sus propios intereses, para que sean capaces de ser independientes, el trabajo de ser responsables y constantes, con el entorno, con la enseñanza y no sólo inculcar todo esto a los niños, sino también transmitirlo a los demás individuos de la comunidad (estudiante, clase Solange)*

81

Desde esta tensión, reconocemos que para fortalecer el aprendizaje de conocimientos pedagógicos y disciplinarios ofreciendo instancias reflexivas permitió que las estudiantes avanzaran en la desnaturalización de esos saberes, en tanto verdades, y de su vinculación con los contextos educativos complejos y diversos en los que participan las educadoras, los niños y las niñas.

### 9.1.2 ¿Enseñar considerando la voz de las estudiantes v/s la pasividad de las estudiantes?

Coincidimos en la tensión que producía en algunas estudiantes nuestras formas de enseñar vinculadas a una forma de participación dialógica que considera como condición sus voces. Esta dificultad nos mostró que no compartir los supuestos epistemológicos en torno a lo que significa enseñar y aprender al interior del aula, podía tornarse en una dificultad para enseñar. Para nosotras, posicionadas desde un paradigma socioconstructivista, era evidente la importancia de generar espacios en los que se les otorgue a las

estudiantes autonomía en la construcción de sus aprendizajes, del sentido de lo que están aprendiendo de manera colectiva. Por ello, la búsqueda de metodologías activas o participativas se transformó en un desafío constante en nuestro quehacer. Al compartir estas metodologías y buscar aquellas que dieran más sentido a nuestras estudiantes reconocíamos que no existen “fórmulas” que aseguren el buen desarrollo de una actividad o el involucramiento activo de todas las estudiantes.

Leyendo las reflexiones, evaluaciones y comentarios de nuestras estudiantes, podemos reconocer elementos de nuestras prácticas docentes que promueven su participación y generan aprendizajes significativos:

*(E2): Yo creo que hay que romper eso de que el profesor está sobre el estudiante*

*(E4): Yo creo que es dejar de verlo como autoridad*

*(E): ¿cómo no me vieron con autoridad? ¿Por qué? ¿Qué cosas pasaron, que acciones?*

*(E2): Yo creo que como siempre usted hablaba en clase, siempre había interacción con el estudiante, y usted misma complementaba lo que decía él estudiante y así nos llevábamos, o sea hay profesores que hablan y hablan y el alumno queda como atrás. (Focus 1, estudiante, clase Piedad)*

*La metodología que utilizaba, pues brindaba la oportunidad de reflexión, en vez de solamente entregar los conocimientos. (Evaluación docente, estudiante, clase Solange)*

82

La metodología, por tanto, es un elemento significativo para las estudiantes. Si bien ellas reconocieron prácticas que facilitaban la participación y la reflexión, al contrastar estas respuestas con nuestras observaciones -que nos indicaban que no siempre lográbamos un proceso óptimo-, reconocemos la necesidad de seguir construyendo propuestas para favorecer su involucramiento. Sin duda, conversar como amigas críticas acerca de lo que hacíamos, nos permitió intercambiar metodologías y experiencias que durante el año empezamos a implementar.

### *9.1.3 ¿Enseñar desde lo teórico a lo práctico v/s enseñar desde lo práctico conectando con lo teórico?*

Nos preguntábamos desde dónde estamos construyendo nuestras clases, ¿enseñamos desde la teoría? ¿por qué nuestras estudiantes viven teoría y práctica como procesos desconectados? ¿qué oportunidades damos para que conecten su práctica con la teoría? Consideramos que las estudiantes no pueden valorar los aprendizajes significativos, conectados entre sí y aplicables al “mundo real”, si solo se les presenta esta conexión de forma declarativa.

Coincidimos que aprender requiere conectar situaciones de aprendizaje significativas y reales, que puedan sustentarse en las teorías revisadas y ser transformadas de acuerdo a las particularidades de cada contexto educativo. Si estos dos elementos caminan en carriles opuestos, reproducimos formas de enseñar parceladas, contradictorias y probablemente, poco trascendentes. Creemos que enseñar favoreciendo espacios de conexión entre lo teórico y lo práctico les permite a las estudiantes reflexionar sobre cómo debiese ser su rol:

*Yo creo que lo que me pasó a mí también con el curso es que yo he estado en distintos jardines, como que he visto distintas metodologías que usan para enseñar y una igual queda como impactada porque una ve como el modelo ideal de educación y muchas veces una no lo ve reflejado en los mismos jardines, entonces eso también te muestra como una propia concepción de lo que una quiere cambiar dentro, de como una quiere ir a educar a otras personas (Focus 1, estudiante, clase Piedad)*

Constatamos que el equilibrio entre teoría y práctica no proviene, nuevamente, de fórmulas preconcebidas, sino como resultado del proceso reflexivo que debe acompañar a toda práctica educativa que busque la transformación de las maneras de comprender el mundo.

#### 9.1.4 ¿Enseñar desde prácticas solamente individuales v/s Enseñar incorporando prácticas colaborativas?

Para nosotras, aprender es participar en prácticas individuales como colectivas. Creemos que si aprendemos con otros, en el campo profesional aprenderemos a trabajar colaborativamente. Por ello, si la forma de abordar nuestra enseñanza perpetúa solo modelos individuales, las futuras educadoras están aprendiendo estas formas de enseñar como válidas. ¿No es poco coherente, perpetuar estas formas de enseñar en la sala de clases, si lo que vemos en la vida cotidiana es la necesidad de un otro para construir, para aprender?

Reconocemos que hay una tensión entre un discurso docente a favor de lo colaborativo y de la participación, y el desarrollo de prácticas individuales, competitivas y orientadas al logro de notas o resultados específicos. Como docentes hemos tenido dificultades para desarrollar actividades grupales, en especial si no se involucran calificaciones, ya sea por el desinterés de las estudiantes, o por la coexistencia de una cultura de trabajo individual. Sin embargo, frente a esta tensión, emergen las voces de las estudiantes que reconocen la apuesta que implementamos por métodos participativos y dialógicos:

*El aprendizaje colectivo es un beneficio en la manera de aprender de cada estudiante, ya que, a través de este, se pueden complementar, debido a que quien sabe menos se apropia de los conocimientos del que sabe más, transformando como hemos dicho a lo largo de este informe, su aprendizaje. (Conclusión trabajo grupal, clase Piedad).*

*Considero fundamental las conversaciones en clases, las que permitan “pensar en voz alta” sobre la posibilidad de descubrir en conjunto, y concretamente me hace sentir libertad, en comparación a otras clases (estudiantes, clase Solange)*

Reconocer las voces de las estudiantes es un ejercicio que requirió la construcción deliberada de relaciones recíprocas que favorecieran la interacción y construcción colectiva de lo que se quiere enseñar y aprender, como también, permitió que ellas asumieran un rol activo en la construcción de sus aprendizajes e identidades profesionales, y visualizaran sus propias dificultades y avances personales.

### 9.1.5 *¿Dar por supuesto qué es aprender y qué es enseñar v/s Reflexionar sobre qué es aprender y qué es enseñar?*

84

Finalmente, nuestro ejercicio reflexivo nos llevó a cuestionarnos sobre cómo nuestra práctica docente abría en nuestras estudiantes ventanas de oportunidades para comprender y construir formas de entender el aprender y el enseñar. Consideramos que en educación es necesario brindar espacios de reflexión con respecto a estos dos procesos complejos de entender y construir. Pensar cuán relevantes son en la construcción del ser docente, les permitirá a las futuras formadoras diseñar ambientes de aprendizaje significativos para niños en educación inicial.

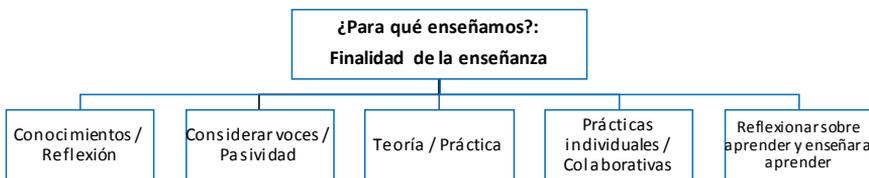
En nuestro caso, vimos como las estudiantes se acercaban a un primer escalón, que consideramos clave en su formación.

*He aprendido que quiero ser una educadora consciente de las realidades de los niños, quiero ahora aprender siempre de todo, no cerrar mi pensamiento a nuevas formas de aprendizaje que puedan ser mejores para formar seres integrales. Quiero tener en cuenta todo lo necesario para que los niños se puedan desarrollar bien en su medio (estudiante, clase Solange)*

Anhelamos que nuestras formas de enseñar en el aula movilicen a las estudiantes a pensar prácticas distintas, alejadas de reproducciones literales o visiones pragmáticas del proceso. Creemos que nuestras estudiantes van en camino de esta construcción cuando piensan críticamente y recursivamente en los procesos de enseñar y de aprender y los aplican en una situación de aprendizaje particular.

*Antes pensaba que la enseñanza era enseñar al pie de la letra los contenidos presentados, era depositar conocimientos en el educando sin darle la posibilidad de crear, de descubrir. Una enseñanza estricta y regida por la jerarquía donde el profesor es el centro de atención. Ahora pienso que enseñar es compartir el conocimiento, y entregar las herramientas adecuadas para que cada educando sea capaz de construir su pensamiento, sus conocimientos acordes a sus etapas. Una enseñanza más compartida, donde el educando es el centro (estudiante, clase Piedad).*

El siguiente gráfico señala las cinco tensiones que, como amigas críticas, reconocimos al revisar nuestros primeros encuentros, en torno a la pregunta “¿Para qué enseñamos?”. Al finalizar este primer tramo, nuestras inquietudes sobre cómo se enseña a enseñar nos recuerdan que estas no son verdades definitivas, sino elementos claves que deben ser constantemente discutidos:



## 9.2 ¿Desde qué supuestos enseñamos? Nuestro punto de encuentro

Las prácticas docentes responden a una determinada visión epistemológica, que está teñida de las experiencias vitales y fundamentada en cómo concebimos a la persona, su desarrollo, y a la sociedad en general.

Como amigas críticas, nos dimos cuenta que nuestras acciones se fundamentan en concepciones que hemos ido construyendo a lo largo de la profesión y se han traducido en las prácticas de enseñanza e interacciones educativas que desarrollamos. Al reconocer que un aspecto fundamental en la construcción de nuestra identidad pedagógica es la pregunta del *para qué enseñar*, develamos nuestras intencionalidades sobre qué es aquello que nos moviliza cuando enseñamos, qué queremos alcanzar al formar educadoras de párvulos, reconociendo similitudes en este proceso reflexivo, las que expresamos en cuatro principios claves desde el rol como formadoras de futuras formadoras:

### 9.2.1 Favorecer la construcción de marcos interpretativos que permitan a las educadoras en formación entender mejor a la sociedad y, en especial, a los niños en sociedad.

Creemos que, a futuro, durante su desempeño profesional, las estudiantes podrán proponer, diseñar e implementar experiencias de aprendizaje complejas, significativas y contextualizadas, que consideren la diversidad sociocultural de los entornos educativos. Nuestra aproximación a los datos, nos permitió identificar este principio, también en las voces de las estudiantes:

*Aprendí sobre la necesidad del pensamiento complejo, fue lo que más me quedó grabado [...] También, sobre los principios del conocimiento pertinente, ya que se piensa en la educación del futuro y esto, requiere tomar en consideración cómo nos enfrentamos a la educación actualmente...*  
(Autoevaluación, estudiante B, clase Camila)

En este caso, se puede apreciar que la estudiante proyecta su aprendizaje más allá del contexto evaluativo, reconociendo “la necesidad” de incorporar el paradigma del pensamiento complejo en su práctica educativa, pero también a nivel más general, al plantearse “cómo nos enfrentamos a la educación actualmente” como sociedad. Lo anterior, nos hizo cuestionar e incorporar en nuestras prácticas como desafío la necesidad de asumir la transformación de los paradigmas con los que las estudiantes interpretan el mundo, de tal manera que puedan ser utilizados por ellas fuera de los espacios universitarios, tanto en su quehacer profesional como en su dimensión ciudadana.

86

La transformación de los paradigmas interpretativos la visualizamos como el ejercicio de “ponerse los lentes de la profesión” como formadoras, utilizando aquellos marcos interpretativos construidos desde la conjunción de lo teórico con las experiencias adquiridas. Comprendimos que debemos propiciar oportunidades para que las formadoras ejerciten esa capacidad de **leer el mundo** desde una noción amplia, que no incluye sólo textos escritos, sino la diversidad de producciones, prácticas y significados que forman parte del mundo en el que viven las educadoras y los párvulos con los que trabajarán.

A nivel pedagógico, esto se expresa en el desarrollo de propuestas que les permitan leer desde una mirada crítica, trabajar colaborativamente en sala, observar pedagógicamente a niños, trabajar con preguntas que estén imbuidas en la realidad, creando en las futuras formadoras la necesidad de desarrollar un saber reflexivo que irá alimentando sus marcos interpretativos, su forma de aprender y, por ende, su forma de enseñar a aprender.

### 9.2.2 Reconocer la centralidad de niñas y niños en el proceso educativo como forma de practicar el enfoque de derechos

Un segundo principio, fundamental en nuestras prácticas pedagógicas, es reconocer el rol protagónico de quien aprende, visualizándolos como personas capaces de transformar los espacios educativos en los que participen. Este foco, es evidente en las reflexiones de las estudiantes, cuando sin nombrar el “enfoque de derechos” dan cuenta de la centralidad infantil en su trabajo:

*Mi rol como educadora es fundamental para el desarrollo del niño, la familia y de la sociedad. Está en mi realizar un cambio* (estudiante, clase Piedad)

*Que cada niño aprende de diferente forma y que el educador debe ayudar a este aprendizaje dándole las herramientas necesarias* (estudiante, clase Solange)

Este principio, explicita una comprensión compartida de la docencia como un ejercicio constante de actualización, autoevaluación y reflexión colectiva sobre los procesos que involucran a los párvulos, relevando el respeto a sus derechos en la toma de decisiones pedagógicas. Para nosotras, lo anterior implica que la identidad docente se construye en torno al enfoque de derechos como eje central en el quehacer pedagógico.

### 9.2.3 Desnaturalizar lo que están pensando las estudiantes como una manera de aprender y enseñar

Considerando lo anterior y la necesidad de explicitar que nuestra concepción de enseñanza se ha construido desde el paradigma socioconstructivista y el enfoque de derechos, creímos necesario poner sobre la “mesa de trabajo” los propósitos, creencias, inquietudes y compromisos de las educadoras en formación, pues de esta manera podríamos llegar a cuestionar sus fundamentos, implicancias y sentidos.

Como formadoras de formadoras, en situaciones pedagógicas en las aulas, nos provocaba inquietud que nuestras estudiantes asumieran que las cosas “son como son” y no se cuestionaran los significados que se articulan detrás de los contextos en los que participan. Nos dimos cuenta de la necesidad de intencionar en nuestra práctica, momentos en la clase para que ellas desnaturalizaran la educación y discutieran los significados que se articulan detrás de los contextos en los que participan. En sus propias voces:

*Creo que, sin duda, lo que más me servirá en el futuro... [es] tomar en consideración no solo la ciencia para entregar conocimientos, sino que también, tomar en cuenta que la cultura, la familia, el contexto pueden enseñar muchas cosas más y también, con estos temas, hay muchas actividades que se pueden realizar (Autoevaluación, estudiante A, clase Camila)*

#### 9.2.4 Fortalecimiento de la identidad profesional de las educadoras de párvulos

Este principio fue un foco de interés en nosotras y en las estudiantes. Nos preocupaba su posicionamiento respecto de su rol como educadoras, pues consideramos que esta acción les permite generar un discurso fundamentado, ejercitando un lenguaje propio para conversar con otros desde su posición de profesionales de la educación. Esto se aprecia en el relato de una estudiante:

*[...] cómo explicarlo para que no suene... es que uno siempre viene con prejuicios de la carrera, desde el entorno... entonces al final uno llega a este ramo y se da cuenta que no es solo llegar y jugar, pasarle un juguete y dejarlo ahí jugando y eso. Uno con este ramo comprende que los niños son personas que tienen, que sienten, que piensan y se emocionan, entonces este ramo nos enseña a comprender lo que vamos a hacer, no es llegar y pasara algo sino sentarse a enseñar algo (Reflexión, estudiante, clase Piedad)*

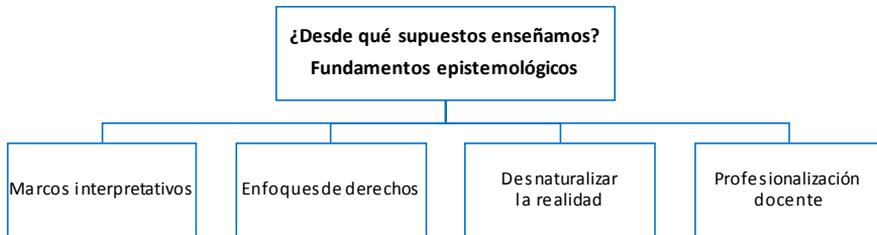
88

Desde la búsqueda mutua al interior de nuestra docencia, reafirmamos la necesidad de acompañarlas en la construcción de su saber profesional. Comentarios como el que indicamos a continuación, nos llevó a preguntarnos si estábamos enseñando para que ellas se apropiaran de este saber y, otorgando los espacios para construir su aprendizaje:

*Como educadora en formación, mi propósito es adquirir todas las herramientas que nos entregan para poder realizar una buena práctica docente en el futuro, de manera de poder colaborar en el desarrollo integral de todos los niños. [...] mi propósito es darles a los niños oportunidades en los que puedan explorar con diferentes materiales y conocer diferentes temas que los inviten a construir ellos mismos su aprendizaje (Reflexión, estudiante, clase Camila).*

Las voces de nuestras estudiantes, ejemplificada en la cita anterior, nos llevaron a cuestionarnos cómo, desde nuestra actuación en la enseñanza, las acercábamos a lo que significa ser educadoras en la primera infancia. Nos dimos cuenta que para ellas este proceso de profesionalización puede significar el ejercicio de una docencia en sintonía con los fundamentos actuales de la Educación Parvularia, a saber: brindar oportunidades de aprendizaje en el que niños y niñas tengan un rol protagónico.

En síntesis, los cuatro elementos discutidos en la conversación entre amigas críticas, nos llevó a cuestionarnos sobre nuestros fundamentos epistemológicos, y plantearnos la pregunta ¿Desde qué supuestos enseñamos? tal como se grafica a continuación:



### 9.3 ¿Qué es ser docente? Nuestra pregunta constante

Abordar semanalmente nuestras prácticas y reflexiones nos llevó, inexorablemente, a interrogarnos sobre el significado de ser formadoras y, específicamente, formadoras de formadoras: ¿qué es ser docente? Asumimos esta pregunta desde las múltiples, complejas y, en muchos casos, conflictivas interrogantes sobre nuestra identidad profesional docente. El ejercicio que detonó la mayor parte de las reflexiones de esta dimensión fue la narración de nuestras autobiografías pedagógicas, donde cada una de nosotras relató los aspectos que consideró centrales en nuestras propias historias de vida y de formación profesional. Así, pudimos destacar tres elementos: nuestros referentes pedagógicos, la importancia de los espacios donde aprendimos y el posicionamiento o intencionalidad pedagógica desde donde nos situamos.

89

#### 9.3.1 Somos docentes que hemos aprendido de otros/as docentes

Desde nuestras biografías docentes reconocimos que, aún cuando no transitábamos este camino como profesionales, habíamos sido marcadas por la figura y labor de algún profesor, que nos impactó directamente o constituyó un ejemplo por su compromiso con los niños o la comunidad. Estos, volvieron a aparecer en diversos momentos, ya sea como compañeros de trabajo o tutores en etapas más avanzadas de desarrollo profesional, incidiendo directamente en la manera en que nos comprendemos como profesoras. ¿Qué hicieron esos profesores para ‘marcarnos’ o dejar una huella en nosotras? ¿qué nos enseñaron, cómo y con qué propósito lo hicieron? En ese sentido, nuestro estudio pone en evidencia que nos reconocemos como aprendices de otros maestros, y que nuestra formación profesional está en constante desarrollo.

### 9.3.2 *En nuestro camino de formación docente hemos vivido en “otros lugares”*

Un segundo elemento común que reconocimos fue la existencia de espacios que marcaron nuestras trayectorias formativas, no sólo a nivel de la escuela, sino como escenarios de aprendizajes significativos, donde la lejanía geográfica, la pobreza o el contacto directo con la naturaleza otorgaron significado y afectividad a nuestro proceso formativo. Coincidentemente, las tres habíamos vivido la experiencia de dejar nuestros lugares de origen para ir a aprender y/o servir a localidades apartadas geográficamente, lo que nos permitió reconocer la importancia de ciertos lugares para el desarrollo de aprendizajes.

Llevado a nuestras realidades actuales, este elemento nos ha hecho preguntarnos, ¿cómo son los espacios donde desarrollo mis actividades de docencia? ¿son espacios enriquecidos para el desarrollo de aprendizajes, o empobrecidos que no estimulan a nuestras estudiantes? ¿en qué situaciones hemos salido del aula universitaria para aprender fuera de ellas, en contacto directo con otros lugares de la realidad social y natural? Más aún, nos preguntamos ¿es posible enseñar a construir *espacios enriquecidos*, que faciliten los aprendizajes de niños y niñas, si desde nuestra docencia enseñamos desde *espacios empobrecidos* pedagógicamente, que no facilitan el vínculo entre nosotras, con las futuras educadoras de párvulos? ¿qué factores permiten el desarrollo de aprendizajes significativos más allá del espacio físico?

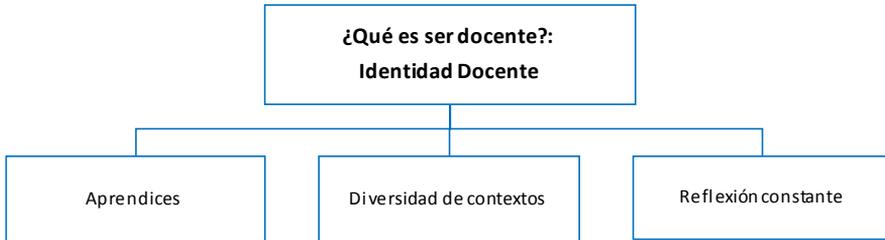
90

### 9.3.3 *Como formadoras de docentes, nos seguimos preguntando: ¿qué es ser docente?’*

Reconocimos que en la pregunta sobre la docencia están implícitas otras interrogantes: ¿cómo se enseña a ser docente? ¿qué sabemos nosotras, como formadoras de docentes, que nos diferencia de un docente que trabaja directamente con niños? ¿cómo nos presentamos frente a los estudiantes: como aprendices o como expertas? Nuestras reflexiones nos permitieron reconocernos como docentes desde un paradigma crítico del conocimiento, que advierte la necesidad de reflexionar sobre nuestras propias prácticas y saberes en relación con quienes trabajamos.

Nos vimos como profesoras que preparan su clases y actividades pedagógicas pensando tanto en nuestras estudiantes, como en los niños con que ellas trabajarán en el futuro. Pero, a su vez, también nos cuestionábamos si nuestro discurso era coherente con la práctica. Esta doble dimensión nos hizo pensar en la relevancia social que tiene nuestro trabajo, pues cada acierto o error que cometamos se multiplica en las diversas salas de clases

donde estén trabajando nuestras estudiantes. Estos elementos se constituyen en nuestro tercer punto de llegada, referido a la identidad docente y que resumimos en el siguiente gráfico:

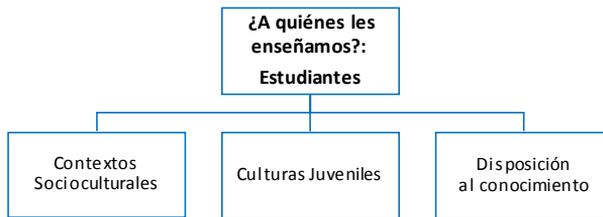


#### 9.4 ¿A quiénes les enseñamos?

La última interrogante acompañó cada una de nuestros encuentros de amigas críticas. Llegamos a esta pregunta debido a los continuos desafíos y situaciones complejas que surgen en nuestras salas de clases. Reconocimos que en ocasiones nos cuesta comprender a nuestras estudiantes, sus formas de socialización y los códigos culturales desde los que asumen los desafíos de la formación universitaria y de la vida adulta. Fue fácil enumerar situaciones en las que vivimos esta incompreensión mutua: en relación a la cordialidad en el trato cotidiano (como saludarse, mirar a la cara, no comer en clases), la participación o responsabilidad en sus tareas propias de los cursos (realizar las lecturas, rendir las pruebas, desarrollar actividades formativas) o la manera en que enfrentan su proceso formativo (la disposición a vincular el conocimiento teórico con el práctico, la relación con las autoridades de las carreras o con nosotras mismas, sus profesoras). Reconocimos que en el sistema educativo existe una manera muy extendida y naturalizada de abordar estos conflictos desde lo normativo, reforzando la sanción (por ejemplo, estableciendo niveles mínimos de asistencia a clases). Contrario a nuestras concepciones de cómo relacionarse con los estudiantes, esta dualidad en ocasiones nos puso en conflicto: ¿cómo enseñar reconociendo la autonomía que las jóvenes deben tener frente a sus procesos formativos?

Tres elementos fueron similares en nuestras aulas y casas de estudio: (a) diversidad de contextos sociales y capital cultural de nuestras estudiantes, con biografías pedagógicas de esfuerzos y sacrificios que a veces no consideramos en los procesos de enseñanza; (b) pertenencia a una cultura juvenil que ha vivido las movilizaciones estudiantiles de la última década, con actitudes críticas o confrontacionales con la autoridad, como se evidenció en el relato que suscitó una de las amigas críticas frente a un paro de activida-

des académicas que protagonizaron un grupo de estudiantes para manifestar su disconformidad con la carrera y la Universidad; (c) la disposición frente al conocimiento, expresada en la tensión de aprender como deber o como deseo. Cuando la docencia se acercaba a lo normativo, nos preguntamos: ¿es posible aprender sin participar? ¿podemos obligar a los estudiantes a hacerlo, por la fuerza de la norma, o debe ser un proceso voluntario, donde el deber se combine con el deseo de aprender? Intentar comprenderlas desde sus complejidades biográficas y socioculturales nos permitió entender que ellas también transitaban su propio camino de interrogantes y transformaciones en el marco de su formación docente.



### 9.5 ¿Cómo nos vinculamos con nuestras estudiantes? Un nuevo desafío pedagógico

La investigación personal y colectiva sobre nuestra propia enseñanza, nos llevó a identificar en cada uno de los puntos de encuentro un elemento clave en nuestro rol de formadoras de formadores: el vínculo. Esta palabra rondó en la reflexión recurrentemente, y se fue problematizando y desencadenando en nuevas preguntas para mirar nuestras propias formas de vincularnos con las estudiantes.

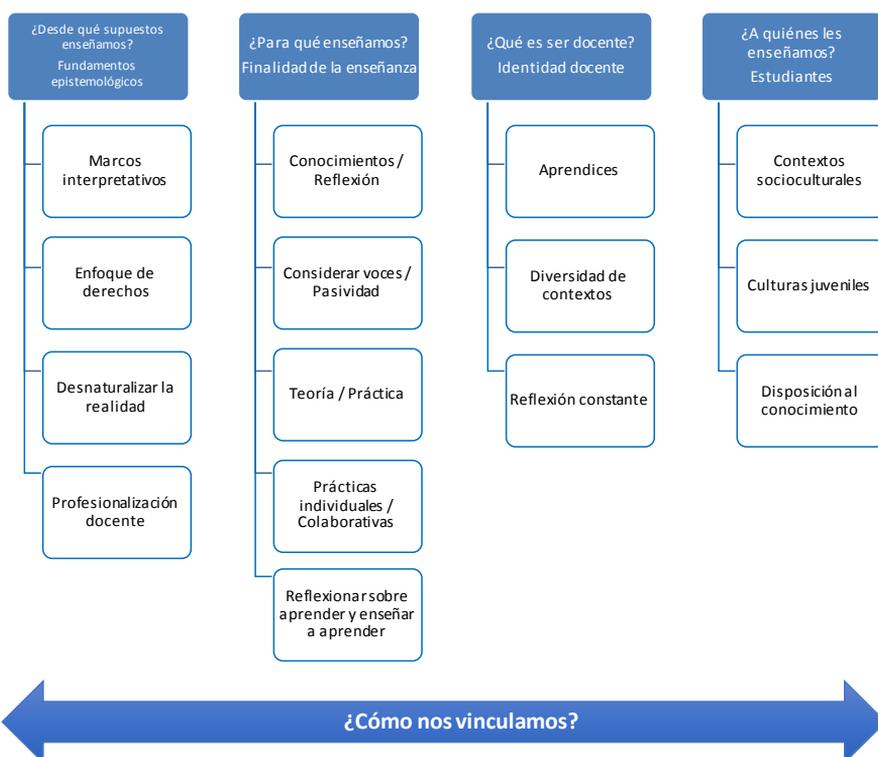
El vínculo, lo caracterizamos en relación a:

- *Nuestra noción de vínculo*: frases como “no logro vincularme” con las estudiantes o grupos de ellos, “relaciones distantes”, que no permiten adentrarse en el mundo del otro, evidenciaron que estamos en un proceso de interacción pedagógica que invita implicarse y conocer aquellos aspectos que pueden estar afectando el proceso de aprendizaje del otro, junto con ello, el

componente afectivo del vínculo, que se traduce en una visibilización y preocupación genuina del otro.

- *La percepción que tenemos de cómo se construye el vínculo y desde qué lugar:* coincidimos en afirmar que el vínculo debe construirse y generarlo implica reconocernos en nuestra “historia y humanidad”. Es un acto consciente de visibilización de todos en el aula. Creemos que esta construcción puede verse entorpecida por el peso de la historia personal de nuestras estudiantes, o formas relacionales aprendidas, más confrontacionales y menos dialógicas. Descubrimos en nuestro discurso sobre la práctica pedagógica un elemento afectivo clave para la construcción de los aprendizajes, y fuertemente surgía como idea, la necesidad de buscar otros espacios para conocer a las estudiantes y “reconocernos”, más distendidos y distintos al espacio aula.
- *Planificar o no la generación del vínculo:* A partir de las conversaciones sostenidas acerca de las dificultades presentadas por algunas de nosotras en este aspecto, concluimos que necesariamente tenemos que “pensar” cómo generar el vínculo, posibles formas de relacionarnos y diseñar espacios que lo potencien. El “pensar el vínculo”, necesariamente nos lleva a comprender a los jóvenes y sus propias formas vinculares, como también, la de revisar nuestras propias formas y representaciones de cómo lo entendemos. Concluimos en la importancia de negociar sentidos y significados, con todos los actores involucrados en el espacio de enseñanza-aprendizaje.

Nos dimos cuenta, a partir de nuestras autobiografías, que el vínculo que establecimos con personas significativas en el trayecto de construirnos como docentes, fue clave para nuestro proyecto de vida personal y profesional. También, en el relato de nuestros incidentes críticos, nos preguntábamos acerca del tipo de vínculo que establecemos con las estudiantes, con el supuesto de que es probable que la forma de relacionarnos con ellas, es la forma que lo harán con los párvulos. Descubrimos que el vínculo ha sido un elemento que aparece explícitamente en nuestro viaje cuando damos respuesta a preguntas como: ¿desde qué supuestos enseñamos? ¿para qué enseñamos? ¿Qué es ser docente? ¿a quiénes enseñamos?



## 10. Reflexiones finales

Al concluir nuestro relato, reconocemos que este viaje colectivo nos permitió construir un mapa común, abriendo nuevas perspectivas, horizontes y desafíos respecto a nuestra práctica docente. Estamos convencidas de que cuando nos hacemos conscientes de aquellos aspectos a mejorar, ya no podemos seguir en un estado de confort, sino en un replanteamiento constante de las propias acciones para mejorar lo que hacemos en las aulas.

La reflexión constante y los aprendizajes logrados a través de esta, nos permitió visualizar desde nuestras “actuaciones de enseñanza” como formadoras de formadores, nuevas oportunidades de aprendizaje en relación a cómo enseñamos (Duran, 2014; Mayor, 2003; Pozo y Pérez, 2009). Hablar de formas de enseñar nos vincula con formas de aprender, pues son procesos interdependientes. Sabemos que aprender de manera profunda y significativa implica un alineamiento con cómo se aborda la enseñanza (Marton y Säljö, 1976; Cabrera-Murcia, 2017). En nuestro *self study* los diálogos que como

amigas críticas sostuvimos, y las voces de las estudiantes recogidas, nos permitieron cuestionar nuestras prácticas, compartir actividades para el aprendizaje, las que fueron significativas para ellas.

En este contexto, la reflexión no solo contribuyó al análisis y resolución de los problemas pedagógicos presentados en el aula, sino que favoreció la construcción de nuevos saberes que permitieron transformar nuestras propuestas pedagógicas y emprender procesos de mejora en la enseñanza y el aprendizaje, (Perrenoud, 2004; Castellanos y Yaya 2013; Russell, 2017), y cuestionar nuestros propios supuestos, un aspecto clave par la enseñanza reflexiva que intetábamos hacer (Cornejo, 2016).

El diálogo constante como amigas críticas, permitió ir reformulando nuestras prácticas pedagógicas en aula, enfatizando aspectos como la importancia de la reflexión, la construcción del vínculo con las estudiantes; el uso de estrategias que favorecieran su participación y el aprendizaje de conocimientos pedagógicos y disciplinares; la importancia de ser conscientes y explicitar de cómo la historia de vida y las formas de aprender que hemos desarrollado impactan en las formas de enfrentar las experiencias de aprendizaje y el enseñar. Así comprendimos e implementamos, por ejemplo, la importancia del diálogo constante con las estudiantes y las situaciones de enseñanza, donde el constante encuadre y reencuadre de estas (Shön, 1998) facilitó en nosotras nuevas formas de interpretar y replantear los problemas para sugerir nuevas alternativas de acción (Russell, 2007). Somos conscientes que, si no experimentábamos dichos cambios, no era esperable que las estudiantes en formación hicieran lo mismo, como también que, el no recoger las voces de las estudiantes de nuestras prácticas y los cambios que implementábamos en nuestras aulas, resultaba ser una reflexión no vinculada a un proceso de transformación de nuestro quehacer.

El proceso experimentado y vivido no hubiese sido posible sin la generación de espacios de apoyo mutuo y clima de confianza entre las amigas críticas, pues promovía la disposición a experimentar e innovar, el perfeccionamiento continuo y la mejora de la calidad de nuestra enseñanza. Aprendimos que esta cultura de colaboración entre docentes, garantiza nuestro crecimiento y el de los estudiantes (Blanch y Corcelles, 2014).

Este self study colaborativo nos permitió ahondar en cómo acompañamos a nuestros estudiantes durante su trayectoria formativa en el desarrollo de capacidades pedagógicas que enriquecen sus procesos reflexivos y la construcción de un saber pedagógico sobre cómo brindar en la primera infancia experiencias de enseñanza potenciadoras de oportunidades de aprendizajes significativas. Particularmente, porque esta metodología permite comprender la enseñanza como una actividad con posibilidades de producción

de conocimiento; así como desarrollar destrezas y actitudes “orientadas a la indagación” respecto al propio trabajo a partir del proceso de auto-observación y reflexión de la propia práctica como formadores.

También compartimos que el *self study* es una metodología que permite que se haga visible para el formador de formadores, los estudiantes y colegas “que se está aprendiendo a partir de lo que se está descubriendo, de qué está re-enmarcando el pensamiento y está transformando su propia práctica de modo consistente” (Cornejo, 2016 p.36). Relevamos el valor de la “autoridad de la experiencia” como fuente de conocimiento válido que está anclado en el corazón de nuestro quehacer en las aulas (Russell, 2017) y que, por ende, debe ser destacado en nuestros discursos como formadores en el contexto universitario, tanto con estudiantes como con otros profesionales que trabajan en formar formadores.

Este viaje también nos ha permitido resignificar la importancia de la docencia universitaria no sólo como una identificación profesional individual, sino como un trabajo en red, en conjunto entre diversos actores, que se extiende en múltiples dimensiones: transversalmente en los semestres en que se inscribe cada curso, y de manera longitudinal, a través de la carrera. Esto implica pensar en mayores niveles de coordinación de las prácticas de las y los docentes universitarios, pasando de una configuración de islas (o archipiélagos) hacia elevados niveles de intercambio reflexivo, que es el horizonte de expectativa que tenemos respecto al trabajo de las propias educadoras de párvulos una vez que se integren al sistema educativo. Más que tener certezas de cuál es la manera de lograrlo, este estudio nos llevó a preguntarnos por nuestras propias prácticas de colaboración en la docencia universitaria, en la manera en que reproducimos o rompemos el trabajo individual en nuestras aulas, y los desafíos que implica, en la medida que toca o perturba la cultura individual de nuestras estudiantes y de nosotras mismas como docentes universitarias.

Finalmente, nuestros aprendizajes nos sugieren la necesidad de seguir desarrollando propuestas pedagógicas que permitan enriquecer los procesos reflexivos de las futuras educadoras de párvulos en relación a los procesos de aprender y de enseñar a aprender. Coincidimos que éstos no pueden darse exclusivamente en una actividad curricular, sino que debiesen atravesar toda su trayectoria formativa de manera visible, con el fin de que participen de experiencias educativas que los enriquezcan.

Hasta aquí llega nuestra narrativa. Con más preguntas que respuestas, más movilizadas y cuestionadas en los supuestos que se inscriben en la piel y buscando nuevas alternativas para seguir cuestionando nuestro quehacer y mejorar nuestras prácticas como formadoras de formadores.

## Referencias bibliográficas

- Blanch, S., Corcelles, M. (2014). Sistemas de formación basados en la cooperación entre docentes. En Monereo, C. (coord). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Octaedro: Barcelona
- Cabrera-Murcia, E. P (2017). *Manual para ayudantías: Construyendo aprendizaje activo entre pares en educación superior*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Castellanos, S. y Yaya, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, (41), 2-18. Recuperado de <http://bit.ly/2pPUzdW>.
- Cornejo, J. (2016). El Self-Study de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas. En T. Russell, R. Fuentealba y C. Hirmas (Comp.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del Self-Study* (pp. 25-65). Santiago: OEI.
- Duran, D. (2014). *Apreñear. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Mayor, C. (2003). *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Pozo, J. y Pérez, M. (2009). *Psicología del Aprendizaje Universitario: La formación en competencias*: Madrid: Morata
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Russel, T. (2007). *How experience changed my values as a Teacher Educator*. Canadá: Brock University.
- Russell, T. & Martin, A. K. (2017). Teacher education needs an epistemology of practice. In J. Mena et al. (Eds.), *Search and research: Teacher education for contemporary contexts*. (pp. 111-118). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.



## Self-study colaborativo: etapas, condiciones de la amistad crítica y aprendizajes sobre la formación

Alejandra Nocetti de la Barra<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-2509-8051>  [anocetti@ucsc.cl](mailto:anocetti@ucsc.cl)

Claudia Orrego Lepe<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-2279-4254>  [corrego@uct.cl](mailto:corrego@uct.cl)

Ilich Silva-Peña<sup>3</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-9118-3989>  [ilichsp@gmail.com](mailto:ilichsp@gmail.com)

David Santibáñez Gómez<sup>4</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-7840-9138>  [dsantibanez@uft.cl](mailto:dsantibanez@uft.cl)

Marianella Flores González<sup>5</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-9560-6173>  [marianella.flores@utalca.cl](mailto:marianella.flores@utalca.cl)

Marlene Gutiérrez Villegas<sup>6</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-5392-0404>  [magutierrez@academia.cl](mailto:magutierrez@academia.cl)

Pablo Moreno Tello<sup>7</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-3208-0861>  [pmorennot@ucsh.cl](mailto:pmorennot@ucsh.cl)

Romina González Sáez<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-9414-5427>  [rgonzalez@magisteredu.ucsc.cl](mailto:rgonzalez@magisteredu.ucsc.cl)

<sup>1</sup>Universidad Católica Santísima Concepción; <sup>2</sup>Universidad Católica de Temuco; <sup>3</sup>Universidad de Los Lagos; <sup>4</sup>Universidad Finis Terrae; <sup>5</sup>Universidad de Talca; <sup>6</sup>Universidad Academia de Humanismo Cristiano; <sup>7</sup>Universidad Católica Silva Henríquez.

**Resumen.** En el presente artículo abordamos el trabajo realizado por un grupo de académicos utilizando la metodología de investigación denominada *self-study*. El fin investigativo fue abordar las etapas de este método reflexivo y crítico sobre el 'sí mismo', las condiciones de la amistad crítica y el aprendizaje en la formación de formadores. Examinamos la enseñanza de la reflexión en actividades curriculares de índole práctica en dos universidades, constituyendo trabajos en parejas. Un/a integrante desarrollaba el *self-study*, mientras otro/a ejercía el rol de amigo/a crítico/a. Analizamos correos electrónicos, notas de diarios, conversaciones grabadas, filmaciones de clases y discusiones. Como resultado de este proceso, determinamos que desde el punto de vista metodológico hubo distinciones en las etapas del *self-study*, así como consideraciones de importancia en la construcción de la amistad crítica para el desarrollo de este tipo de investigación. Por último, discutimos los hallazgos en torno a dos tipos de aprendizaje consumados, a saber, sobre los formadores de formadores y los estudiantes que, de modo indirecto, acompañaron el proceso de cambio de los docentes en estudio.

**Palabras clave:** formador de docentes; análisis cualitativo; Chile; cooperación intelectual.

### Self-study colaborativo: etapas, condições da amizade crítica e aprendizagem sobre a formação

**Resumo.** No presente artigo, abordamos o trabalho realizado por um grupo de acadêmicos utilizando a metodologia denominada autoestudo. O objetivo da pesquisa foi abordar as etapas deste método reflexivo e crítico sobre o 'si mesmo', as condições da amizade crítica e a aprendizagem na formação de formadores. Examinamos o ensino da reflexão em atividades curriculares de índole prática em duas universidades, constituindo trabalhos em pares. Um/a integrante realizava o *self-study*, enquanto outro/a exercia o papel de amigo/a crítico/a. Analisamos e-mails, anotações de diários, conversas gravadas, vídeos feitos em sala de aula e discussões. Como resultado deste processo, determinamos que, do ponto de vista metodológico, houve diferenças nas etapas da realização do *self-study*, assim como considerações importantes na construção da amizade crítica para a realização deste tipo de pesquisa. Por último, discutimos as descobertas sobre os dois tipos de aprendizagem consumados sobre os formadores de formadores e os estudantes que indiretamente acompanharam o processo de mudança dos docentes analisados.

**Palavras-chave:** formador de docentes; análise qualitativa; Chile; cooperação intelectual.

### Collaborative Self-Study: stages, conditions of critical friendship and learning about training

**Abstract.** In this article, we describe a collaborative Self-Study carried out by teacher educators who intentionally examined their teaching of reflection. The research purpose was to approach the stages of this method of reflective and critical style on the 'self,' the conditions of critical friendship and learning in the formation of teacher educators. We examined the teaching of reflection in practical courses in two Chilean university institutions, constituting collaborative pair-work; where one of the members developed the Self-Study and the other was the one who played the role of a critical friend. Besides, interuniversity meetings were held and the results, difficulties, and preliminary conclusions discussed. We analyzed the exchanges of emails, journal notes, recorded conversations, filming in class, and discussions of the work couples and the interuniversity group. As a result, we found that there were distinctions upon the methodological point of view when facing the different stages of the Self-Study development, besides the importance of the construction of critical friendship

*for the development of this type of research emerged as essential — finally, findings regarding the learning experience as teacher educators as well as the learning from the students perspective arose.*

*Keywords: teacher educators; qualitative analysis; Chile; intellectual cooperation.*

## 1. Introducción

En este artículo, presentamos parte de los resultados de una investigación colaborativa interuniversitaria apoyada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). El objetivo que nos propusimos en este proyecto fue impulsar el desarrollo de estudios colaborativos focalizados en la formación del profesorado a través del uso de la metodología del *self-study* a nivel nacional. En particular, constituimos este equipo interinstitucional a partir del llamado realizado por la OEI. Aunque el proceso de construcción de relaciones en el grupo de investigación lo desarrollamos en un artículo anterior (Silva-Peña *et al.* 2017), contextualizaremos el proceso de convergencia que llevó a este estudio.

El grupo de investigadores/as conformado, carecía de nexos comunes. Si bien, algunos de los partícipes compartíamos docencia o gestión, en una misma universidad, la relación a través de la investigación era nula entre nosotros. Por tanto, creamos un grupo heterogéneo, donde participamos investigadores con experiencia en proyectos y publicaciones, así como colegas que consideraban que su labor estaba volcada principalmente a la docencia y en el caso de la investigación su rol era el de “aprendiz”. Siendo un punto relevante para esta investigación la conformación de un equipo proveniente de diversas instituciones, ubicadas en tres regiones de Chile.

El proyecto de investigación exigía una problematización, un punto común de partida, por tanto, nuestros procesos de reflexión en la formación docente se manifestaron como una gran problemática a desarrollar. Así, con la reflexión transformada en nuestro telón de fondo, dimos origen al intercambio de conocimientos y saberes pedagógicos (Contreras, 2011; 2013 y Contreras y Pérez de Lara, 2010) construidos por los propios participantes, llevando el foco del trabajo en torno a los dispositivos utilizados en clases para provocar la reflexión en docentes en formación. Cabe señalar que algunos de los investigadores habíamos estudiado la reflexión docente (Silva-Peña, Valenzuela y Santibáñez, 2008; Nocetti, 2016; Nocetti y Medina, 2017; 2018; 2019) o teníamos conocimiento sobre la problemática de la práctica reflexiva en la formación inicial (Chacón y González, 2008; Correa, Chaubet, Collin y Gervais, 2014; Guerra, 2009; Korthagen, 2010; Russell, 2012; Hirmas y Cortés, 2015; Del Barrio, 2014). Aun así, el trabajo con la metodología *self-study*, fue algo nuevo (Silva-Peña *et al.* 2017; Loughran y Russell, 2016; Berry, 2016; Russell, Fuentealba, e Hirmas, 2016).

El intercambio de experiencias en las sesiones de trabajo en la OEI, nos llevó de forma paulatina a un giro epistemológico (Perrenoud, 2004; Tardif, 2004; Schön, 1992). Dejamos de poner el foco en el estudio de la experiencia del otro/a, volcando la mirada hacia nuestra propia práctica formativa. Desde ahí, levantamos nuestra propia problematización. Dicho problema, de forma inicial, quedó circunscrito a estudiar los dispositivos docentes para provocar la reflexión. A poco andar entenderíamos la esencia del *self-study* cuyo centro está en los cambios de las propias prácticas docentes, en el ejercicio de los formadores/as de formadores/as. Es así, que este artículo comparte los resultados de las experiencias vividas con la metodología *self-study* al examinar/indagar de modo intencional la propia práctica formativa referida al aprendizaje y enseñanza de la reflexión en el contexto de la práctica pedagógica en dos instituciones universitarias del sur de Chile.

## 2. Marco teórico

Nuestro trabajo como formadores de docentes en aulas universitarias y el conocimiento que se desprende de investigaciones recientes, ha reforzado en nuestro equipo el valor que tiene promover la experiencia reflexiva durante la formación profesional. La práctica reflexiva, cuenta con variadas ventajas, entre estas: subraya el carácter deliberativo de la enseñanza, estimula la construcción de saberes pedagógicos, articula la teoría aprendida en la universidad y lo vivido en la experiencia. Además, desarrolla la habilidad para cambiar y explorar nuevas formas de actuación profesional (Altet, 2010). De este modo, el ejercicio de la reflexión temprana, en docentes en formación, favorecería la construcción de conocimiento práctico, devolviendo el valor a lo vivido, en la perspectiva del desarrollo profesional en la docencia (Paquay *et al.* 2010; Tardif, 2004; Perrenoud, 2004; 2010).

También, el conocimiento práctico, entendido como aquel que se origina en el ejercicio de la docencia, dirigiendo qué hacer en situaciones formativas (Contreras, 2016; Alliaud y Suárez, 2011; Tardif, 2004), nos muestra que, a pesar de reconocer la importancia de la práctica reflexiva, aún quedan interrogantes respecto a cómo desarrollar esta habilidad en el profesorado; relevando el debate sobre el predominio de un modelo de formación que promueve la memorización de contenidos sin lograr el desarrollo del pensamiento crítico (OCDE, 2004, 2009).

En este caso, entendemos que la experiencia docente al ser analizada de modo reflexivo, moviliza la construcción de saberes profesionales que articulan tanto, lo que trae el sujeto (desde su propia biografía escolar), lo que aporta el proceso formativo y lo que le ocurre en términos profesionales

en la institución universitaria y en la escuela (Contreras 2011, 2013; Tardif, 2004). Todos estos elementos, si son tomados como objeto de reflexión, tienen un alto potencial de aprendizaje para el futuro docente; y en esta perspectiva, pensamos que la metodología *self-study* es al mismo tiempo un enfoque de investigación y una oportunidad para construir conocimientos prácticos y transformadores de manera colaborativa (Loughran y Russell, 2016).

Entendemos al *self-study* como una metodología que nos permite estudiar la práctica desarrollada por los/as mismos docentes (Hamilton, 1998). “*self-study* es una posibilidad real de construir conocimiento a partir de nuestro propio quehacer pedagógico. Una metodología que es familiar puesto que observamos desde nuestro rol formador, permitiendo investigar el accionar docente desde la cotidianidad de enseñar.” (Silva-Peña, *et al.*, 2017, 120-121). Se trata de una investigación personal de la propia práctica (Berry, 2016). Para nosotros como formadores de formadores/as, también significa una metodología que desplaza algunos paradigmas de la tradición científica, permitiendo unir investigación y formación desde la propia comprensión de nuestro self (sí mismo). Un tipo de investigación que permite la creación de comunidades al interior de los equipos de formación de docentes (Samaras, 2010).

102

Como formadores/as de formadores/as, tenemos un alto compromiso con el desarrollo de una “práctica reflexiva” temprana en la formación docente, lo que resulta complejo por varias razones. Una, tiene que ver con la falta de acuerdo respecto del significado de la reflexión docente (Nocetti, 2016; Nocetti y Medina, 2019) y por consiguiente, didácticamente suele ser difícil proponer modelos de trabajo que desarrollen esta habilidad, complejizando la certeza de que estamos estudiando la reflexión y no un constructo similar.

Atendiendo a lo anterior, es pertinente aclarar el concepto de “práctica reflexiva” utilizada en este *self-study*. En primer lugar, recalcar que una práctica reflexiva no se logra con un cuestionamiento esporádico de la acción profesional, sino que requiere de un proceso que forma parte del *habitus* del docente (Perrenoud, 2010), asumiendo que existe un conocimiento en la acción que emerge de la experiencia reflexionada, vinculándola así a la “reflexión sobre y en la acción” (Schön, 1992).

La reflexión sobre la acción es una actividad mental que toma la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para valorarla o someterla a crítica en términos técnicos, prácticos o emancipatorios. Esta reflexión, permite anticipar una acción futura o simularla a través del pensamiento, constituyendo un proceso mental producido durante una acción profesional, particularmente, al enfrentar un problema que no logra resolverse con el conocimiento que se tiene en un momento determinado (Perrenoud, 2004).

Estas situaciones tienen una función crítica, poniendo en duda el conocimiento profesional y disponiendo a la reestructuración de estrategias y la comprensión misma de la profesión (Schön, 1992).

Cabe subrayar que como formadores/as de formadores/as aspiramos a promover una experiencia de reflexión con carácter práctico/crítico que inste al profesorado a reconocer los supuestos y consecuencia éticas de la misma (Grundy, 1987; Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019). Por otra parte, y de acuerdo a las condiciones institucionales actuales, es difícil promover una reflexión de carácter crítica pues la política pública ha mermado la capacidad del profesorado para analizar críticamente la realidad escolar, dejando en el campo del olvido la responsabilidad social y política de los profesionales de la educación.

De este modo, antecedentes contextuales, teóricos y empíricos, sumados a las percepciones acerca del trabajo docente, generan preocupación acerca del acto reflexivo al interior del aula universitaria. Aunque hay diferencias en torno a las experiencias académicas, desarrollos teóricos y uso de ciertos dispositivos, se configura como problemático el saber cómo mejorar la enseñanza de la reflexión. De ahí que esta investigación la centremos en la propia acción docente y transite por un paradigma específico (Guba y Lincoln, 1994), a fin de responder a la naturaleza de la cuestión (Connelly y Clandinin, 1990), en cuanto a: ¿Qué nos ocurre al examinar/indagar de modo intencional la propia práctica formativa referida al aprendizaje y enseñanza de la reflexión mediante la metodología *self-study* en el contexto de las asignaturas de prácticas pedagógicas?

### 3. Metodología

El desarrollo de la investigación tuvo un enfoque interpretativo orientado a comprender, desde la perspectiva de los sujetos- formadores de formadores-, la experiencia referida al aprendizaje de enseñar a enseñar en una perspectiva reflexiva (Álvarez-Gayou, 2013; Crotty, 1988; Sandin, 2003). De modo particular, el estudio refiere a lo cualitativo, pues es la propia experiencia formativa -el sí mismo-, donde el docente se transforma en objeto/sujeto de estudio que potencia procesos de aprendizaje tanto en su formación como en la de los estudiantes a cargo. Esta investigación, privilegió la construcción de significado producto de la interacción social y la interpretación en conjunto con otros para dar sentido a la acción humana en el contexto de la formación inicial docente (Bisquerra, 2014; Rodríguez, Gil y García, 1999; Sandin, 2003).

*Self-study*, es parte de las denominadas metodologías de investigación docente (Silva-Peña, 2007). En este caso, debe comprenderse como una indagación intencional y sistemática de la propia práctica formativa, con el fin de mejorarla y a la vez transformarnos. Como equipo, consideramos la propuesta de *self-study* que acuña Berry (2016), quien lo comprende como un proceso investigativo de carácter personal acerca de la propia práctica como formador o formadora de docentes. Al mismo tiempo, valoramos el aporte de Loughran y Russell (2016), quienes definen esta experiencia, de carácter colaborativo, como contrapunto a la investigación tradicional sobre la enseñanza, ya que valora la perspectiva de los propios formadores y avanza hacia el reconocimiento de la enseñanza como una disciplina independiente.

Nos inspiran en autores como Clandinin y Connelly (2007) o Tardif (2004), quienes recalcan la importancia de estimular el levantamiento del conocimiento que está presente en la experiencia de los y las formadoras de formadores. Dicho conocimiento debiera constituirse como una experiencia formativa compartida entre docentes universitarios con el fin de esclarecer la forma de mejorar la efectividad de nuestro quehacer formativo (Loughran, 2007). De este modo, el *self-study* como experiencia- de investigación y autoformación- desarrolla una aproximación sobre el *self* (sí mismo), en el contexto de enseñanza y aprendizaje de la reflexión en el taller de práctica pedagógica.

### 3.1 Constitución del equipo *self-study*

En Chile la realización de *self-studies* tiene una historia muy reciente, tanto en el ámbito investigativo como en la asignación de un estilo de trabajo colectivo e interinstitucional. El equipo participante estuvo compuesto por ocho académicos provenientes de tres universidades. Pensamos la organización del grupo en parejas de trabajo, donde uno de los integrantes analizaba su práctica y otro tomaba el rol de amigo crítico en la experiencia. Cada par, documentaba el trabajo de investigación de su práctica de modos diversos (grabaciones, textos y videos) y compartíamos los hallazgos parciales en reuniones ampliadas. Por la distancia en la que nos encontrábamos utilizábamos video conferencia, documentos compartidos, correo electrónico, entre otros medios tecnológicos.

Este tipo de *self-study*, planteado como colaborativo interinstitucional, para nosotros constituyó un doble desafío. Por una parte, nos permitió mirar nuestro propio quehacer como objeto y sujeto a la vez. Por otra parte, facilitó el compartir experiencias intersubjetivas, a través de las miradas externas de la amistad crítica.

### 3.2 Recogida de los datos

Como equipo, nos costó liberarnos de la epistemología de las evidencias y del “dato duro”. Caminamos generando una amplia gama de herramientas que permitieran sustentar la mirada hacia las propias prácticas reflexivas, obviando, algunas veces, la propia perspectiva del desarrollo de *self-study*. Desde esa mirada, tratamos de resguardar la visión de los tres actores –formador de formadores, estudiantes y amigo crítico, utilizando distintas técnicas de recolección según los actores involucrados (tabla 1). Todas, según conveniencia de cada pareja, las describimos brevemente a continuación:

Tabla 1. Descripción de las estrategias de producción de evidencias

| Formador de formadores | Amigo crítico   | Estudiantado   |
|------------------------|---|----------------|
| Diario docente         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritura de correos electrónicos</li> <li>• Conversaciones de investigación</li> <li>• Observación de videos de clases</li> </ul> | Diario docente |

Fuente: Elaboración propia en función de la experiencia de los participantes.

### 3.3 Diario docente

El diario docente, insumo reconocido como estrategia de producción de dato cualitativo en el contexto de la investigación social, vincula recursos que favorecen los procesos de reflexión sobre nuestra propia práctica (Pozo, 2012; Sanjurjo, 2005; Zabalza, 2005). El uso de este, tuvo dos sentidos; por un lado, actuar como recurso didáctico para promover la reflexión en el taller de práctica con estudiantes de pedagogía y por otro, constituir una estrategia de recogida de información por parte del formador sobre su propia experiencia reflexiva.

### 3.4 Correos electrónicos

El correo electrónico tuvo como fin recoger la relación intersubjetiva mediada por la escritura: levantando datos, saberes y aprendizajes respecto de nuestra experiencia formativa compartida, examinada, reflexionada e interpretada de cara a un desarrollo profesional. Lo consideramos una experiencia narrativa sobre lo vivido (Contreras, 2013; Connelly y Clandinin, 1990). De manera particular, nuestro *self-study* trabajó el correo electrónico con una frecuencia que fue variando de lo semanal a lo quincenal, conforme los acontecimientos y la experiencia avanzaba.

### 3.5 Conversaciones de investigación

Esta técnica de investigación, permitió desarrollar conversaciones semanales con el amigo crítico, constituyéndose dicha instancia comunicativa en una estrategia de construcción de textos de campo (Clandinin y Connelly 2000; Silva-Peña, Driedger-Enns, Huber y Houle, 2016). En las conversaciones sostenidas con él o la amiga crítica, notamos dos niveles de obtención de datos. Al inicio, compartimos lo que nos ocurría, haciendo centro en lo aparente y con un enfoque descriptivo. Pero, con el tiempo, advertimos que volcamos las conversaciones hacia los significados presentes y transformativos, sobre lo vivido en el aula, haciendo foco en dato textual-personal del cambio, con alto potencial de interpretación sobre lo sucedido.

### 3.6 Observación de videos de clases

En la trama de esta experiencia de *self-study* empleamos la noción de observación participante, ya que no se trata de observar para “chequear/verificar/confirmar”, sino de centrarse en un fragmento de lo ocurrido en la clase universitaria y a partir de esto, examinar lo sucedido para extraer los significados que subyacen a nuestras prácticas formativas. Esta información, de tipo cualitativa se transforma en el sustrato desde el cual emergen los hallazgos que se presentarán posteriormente. Por consiguiente, la observación de segmentos de videos de clases permitió profundizar en la comprensión de lo vivido en las aulas. Y, desde esta perspectiva, esta recogida de datos al entrelazarse con la función del amigo crítico configuró espacios para aumentar la conciencia sobre lo que hacemos y sus consecuencias, resultando clave en la construcción de conocimiento sobre el proceso formativo de este *self-study*.

106

### 3.7 Análisis y hallazgos

Los análisis de los documentos emanados los hicimos a través de una lectura crítica de diversas fuentes seleccionadas. Los textos en un comienzo los volcamos a un documento de forma dispersa y, poco a poco, fuimos dando paso a un documento en el que construimos categorías a partir de lo observado. Dichas categorías, basadas en las experiencias individuales, las fuimos unificando en el transcurso de la discusión. Para la elaboración de este artículo, incorporamos las categorías resultantes de nuestros aprendizajes como formadores/as.

## 4. Hallazgos

Los distintos *self-studies* realizados nos arrojaron una diversidad de hallazgos. Si embargo, por un sentido de focalización y de espacio, hemos organizado los resultados en 4 temáticas que consideramos relevantes para este artículo, puesto que son los que generaron mayor resonancia de modo colectivo:

1. La experiencia con la metodología *self-study* con carácter colaborativo e interinstitucional
2. El proceso de construcción de la amistad crítica como elemento parte del mismo estudio
3. Los aprendizajes construidos como formadores/as de formadores/as y
4. Aprendizajes desde los/as mismos/as estudiantes recogidos a través de los diversos *self-study*

### 4.1 Una mirada a la experiencia de investigar mediante *self-study*

A través del análisis de los textos emanados, escribimos un primer documento en el que señalaban diversos aprendizajes en medio del trabajo de investigación (Silva-Peña, *et al.* 2017). Luego de un análisis más detallado nos dimos cuenta que existían ciertas etapas en este proceso de aprendizaje.

Al observar nuestro trabajo, en retrospectiva, logramos reconocer cuatro etapas durante el desarrollo del *self-study* y subrayamos que este hallazgo, fue una cuestión compartida y reconocida por cada uno de los formadores de formadores que participamos de este proyecto interuniversitario de investigación.

#### Etapa 1. Resistencia al foco en lo subjetivo.

Con esto, nos referimos al momento vivido por quienes participamos del proyecto; pues al inicio y de modo general, existía una resistencia (o tal vez incapacidad) a mirar nuestro “propio yo”, como objeto/sujeto de estudio. La mirada estaba puesta primordialmente en la efectividad de los recursos didácticos y la reacción de los/as estudiantes, pero el foco hacia nosotros/as mismos/as se desdibujaba. Sin embargo, a través de las reflexiones realizadas en las parejas de trabajo y con el equipo en pleno, logramos comprender que el “sí mismo pedagógico” era el centro de esta experiencia.

*[...] Voy de vuelta a casa con la sensación de que no comprendo bien este enfoque de trabajo. Honestamente el sentimiento es de decepción, tomo conciencia de que he estado resistiéndome a examinar mi propia experiencia*

*y en realidad sigo atenta a la efectividad de mi trabajo en el aula. Tengo claro que debo dar un giro, pero no sé bien cómo hacerlo. Siento que es un desafío compartido por el equipo...* (Notas de viaje, octubre 2016).

### Etapa 2. Apertura intersubjetiva

Corresponde al momento en que asumimos el rol de “amigo/a crítico/a” y desarrollamos la relación de amistad crítica desde las preguntas desequilibrantes, provocadoras y reflexivas. Esto, indudablemente, fue un proceso marcado por la voluntad de construir espacios de confianza académica y de disponer del tiempo necesario para conversar con el otro de manera respetuosa y constructiva. En este punto, destacamos la experiencia formativa del diálogo con el otro, pues se transformó en nuestra “caja de resonancia” que nos interpelaba, haciendo eco en la propia práctica como formador de formadores.

*[...] Acabo de cerrar la sesión de Skype y siento que esta forma de trabajar con mi amigo crítico, no solo ayuda a esclarecer aspectos de la práctica formativa, sino que muchas de las cuestiones que observo en el otro reflejan mi propia actuación y terminan interpelando mi propia práctica formativa. No se trata de un mismo contenido o práctica específica, sino que este análisis de la acción docente actúa como una caja de resonancia que se conecta con mis propias prácticas formativas y ahora empiezo a dudar sobre lo que hasta ahora tenía por seguro... que experiencia dura situación, pero transformadora a la vez...* (Diario Docente, septiembre, 2016)

108

### Etapa 3. Toma de conciencia intersubjetiva

Durante la investigación hubo instancias en que todos los participantes nos reunimos para tomar el pulso de lo vivido, auscultando en los significados emergentes de cada pareja. Volviéndose relevante la necesidad de observarnos de modo intersubjetivo/interinstitucional, es decir, detenernos a compartir desde la confianza, dialogar sobre cómo experimentábamos el proceso, cómo avanzábamos, incluso cómo nos entrampábamos en la mirada del ‘sí mismo’. Tomar conciencia, desde la experiencia comunitaria, fue algo nuevo y revelador como equipo generador de conocimiento, y nos dio mayor seguridad, confianza y aliento para seguir avanzando.

*[...] Siento que nuestro encuentro en Temuco ha sido un hito en esta experiencia de self-study, hay cuestiones que emergieron en la conversación que nos ayudaron a tomar consciencia de los aprendizajes que se han configurado en torno a esta experiencia de self-study. Nos damos cuenta que hemos aprendido en una perspectiva del self propiamente tal* (Diario de viaje, abril, 2017).

#### Etapa 4. Aprendizaje Pedagógico

La experiencia, inicialmente nos exigió hacernos conscientes de lo vivido, para luego extraer su potencial en términos de aprendizaje pedagógico. Comprender cómo la enseñanza puede enfrentarse de un modo diferente, sin duda, reformuló nuestro saber pedagógico sobre la enseñanza. Esta etapa logró ser del todo alentadora para el grupo, ya que, luego de un largo viaje de cara a nuestras propias prácticas, nos hacíamos consciente del propio aprendizaje que estábamos logrando.

*[...] Por otra parte, hay aprendizajes que tienen relación con nuestras prácticas de enseñanza en la Universidad y que han sido posibles gracias a la metodología que nos insta a mantener una relación pensante y dialogante con nuestra propia actuación docente en el aula y fuera de ella. En el diálogo y en la escritura se anuncia y denuncia lo adquirido desde una experiencia mediada por las distintas miradas de los participantes. Se pone de manifiesto que esta experiencia tiene un alto sentido intersubjetivo, es decir, no se puede pretender llegar a aquello sin la interacción y cruce de todas las miradas de la experiencia compartida y eso, le otorga riqueza a esta opción interuniversitaria y colaborativa (Diario de viaje, Noviembre 2016).*

#### 4.2 La construcción de la amistad crítica

La figura del amigo crítico constituye un aspecto distintivo del *self-study*. Las formas de relación que construimos en este tipo de investigación con el amigo crítico son sostenidas en el diálogo, como espacio que va desarrollando la postura reflexiva y analítica en torno al quehacer del *self* (Pinnegar y Hamilton, 2009; Pinnegar y Quiles-Fernández, 2018). No obstante, el rol del amigo crítico constituyó un proceso que no estuvo exento de desafíos, aciertos y dificultades. Una distinción en este proceso fue el cambio paradigmático, ya que al inicio nos situamos desde un paradigma instrumental y por ello, esperábamos que nuestro amigo nos señalara qué hacer ante situaciones complejas o incidentes críticos, tal como queda consignado en el diario docente:

*[...] Me encuentro en la oficina y honestamente, pensé que la amiga crítica podría haberme sugerido algunas ideas para enfrentar el incidente que se produjo en el aula, a propósito del rechazo a las narrativas semanales. Aunque le pregunté reiteradamente, no me sugirió nada, por el contrario me hizo más consciente de aspectos que no he contemplado sobre el empleo de este recurso de modo pedagógico. (Diario docente, enero 2017).*

La mayoría esperaba que el amigo crítico hiciera un juicio de nuestra actuación y propusiera ideas para el mejoramiento, denotando un rol evaluativo y orientado a la mejora de la práctica, lo que ilustramos a continuación:

*[...] Honestamente, mi expectativa inicial era contar con un colega más experto, que me hiciera ver en qué fallaba y que además, propusiera sugerencia para mejorar. De a poco me fui dando cuenta que esto que espero obedece a una noción instrumental de este acompañamiento que hace que el otro tenga que hacer control y seguimiento de nuestro desempeño docente (Diario docente, septiembre, 2016).*

Haciendo eco de nuestros estilos de amistad, intuíamos la necesidad de compartir tiempo, sostener conversaciones en torno a las experiencias formativas y de este modo, incrementar el conocimiento mutuo, ganando espacios de confianza para llegar al análisis crítico de la práctica pedagógica del otro. Esto no fue fácil de llevar a cabo y poco a poco consensuamos que el desafío era desarrollar cierta sensibilidad pedagógica para ver lo que habitualmente pasa desapercibido en términos formativos e interpelarnos con aquello.

*[...] Semanalmente estoy tomando el tiempo para ver los videos de la clase y los comentarios que me envía por correo mi amigo del self-study. Yo como amiga crítica, me estoy dando cuenta que debo ir más allá de lo aparente. En lugar de ofrecer juicios valorativos, tengo que ayudarlo a develar lo que está a la base de lo que hace. Siento que él está valorando este ejercicio, parece que mis comentarios provocan cierto nivel de interpelación que mi amigo está valorando (Diario narrativo, abril 2017).*

110

Un elemento clave de la amistad crítica fue reconocer que todos los formadores de formadores iniciábamos el análisis de la enseñanza a partir de algún suceso vivido en el aula. En otras palabras, escudriñamos “en lo vivido”, develando nuevos significados con ayuda de los compañeros o compañeras. Incrementamos la comprensión de la experiencia formativa, constituyendo un punto de inflexión que nos llevó a re-pensar la enseñanza. Por consiguiente, se puede plantear que esta amistad crítica interpeló aspectos habituales de la enseñanza e instó a deliberar respecto de cambios necesarios para lograr una práctica formativa más pertinente.

*[...] La amiga crítica comentó que en mi taller de práctica profesional, las preguntas llevaban a los estudiantes a autoevaluarse y en realidad ese tipo de cuestionamiento no estimula la reflexión más práctica a la que yo aspiraba. Eso me cuestionó profundamente y me instó a buscar la forma de cambiar este aspecto de mi práctica formativa (Diario, enero, 2017).*

El espacio compartido “entre los amigos críticos”, contempló encuentros presenciales y virtuales, comunicación oral y escrita. En el caso de académicos de una misma institución, dedicaron tiempo dentro de la jornada de trabajo para el ejercicio de esta amistad. Y los formadores de formadores de distintas instituciones mantuvieron una amistad crítica optando habitualmente por lo virtual.

En esta experiencia, el rol del amigo crítico la asociamos a una representación que arranca habitualmente de una racionalidad técnica asociada a un experto que me dice qué debo hacer. Esto demanda inicialmente un juicio evaluativo desde el amigo crítico. Más temprano que tarde y de un modo dialéctico, nos fuimos dando cuenta que el rol del amigo crítico tiene una naturaleza de correspondencia. Una relación que lleva a desarrollar en el docente acompañado el crecimiento en la habilidad para interpelar, cuestionar y decidir, algo que en algún momento llamamos sensibilidad pedagógica. Este acompañamiento nos ayuda a decidir qué cambiar de la práctica de enseñanza para lograr cierto mejoramiento en la acción formativa.

### 4.3 Aprendizajes como formadores de formadores

Un aspecto relevante para nosotros fue reconocer la esencia del método investigativo del *self-study*. Sin duda, esto significó un gran esfuerzo, pues desde la lógica positivista enraizada en varios de nosotros, nos desplazamos a otro paradigma. El *self-study* se enmarca dentro de metodologías que adquieren una esencia subjetiva, por tanto más que una metodología se convierte en un enfoque distinto. Inicialmente nos planteamos propuestas de carácter técnico, que tenían un sentido de aplicación, recepción y reacción. La reflexión nos implicó salir del espacio jerárquico con nuestros estudiantes y con nuestros pares. Nos dimos cuenta de que la reflexión no era una actividad aislada y que un foco importante eran las interacciones que se generaban.

Si bien, en el equipo hubo diversas aproximaciones a los paradigmas de investigación, fue un desafío revisar el *self*, el “sí mismo”; dialogar el “sí-mismo pedagógico”. Nos dimos cuenta que el *self-study* debe centrarse en esos cambios; aunque continuamos por un buen tiempo con cierto apego a los viejos paradigmas tan aceptados por la ciencia tradicional.

*[...] Esta tarde me quedé pensando en lo dicho por mi amiga crítica, dijo que mis preguntas eran muy amplias y que no daba suficiente tiempo a los estudiantes para que pensarán sobre su propia experiencia. No sé qué me inquietó más, creo que definitivamente fue la segunda observación, es decir, la idea de que ellos reflexionen sobre su planificación. Entonces, mi actuación resultó ser una contradicción. Las preguntas eran amplias, era consciente de ello. En otras clases, la pregunta, habitualmente, confirma la comprensión conceptual, aquí debería desencadenar el cuestionamiento y en esa perspectiva optaba por preguntas amplias confiando que el propio estudiante focalizará en un asunto relevante para él o ella. Pero, veo que esto no resulta del todo cierto. (Diario profesional, 30 agosto, 2016).*

Conviene subrayar que, comprendimos que los caminos no siempre son llanos, pero que en esencia pueden ser menos intrincados si los transitamos con calma y vamos paso a paso avanzando, en la medida que fuéramos avanzando, madurando en el *self*. Tuvimos varias y variadas preguntas, pero en la medida en que avanzaron los encuentros con nuestros amigos críticos, comenzamos a convertirnos en creadores de nuestro propio proceso.

Las claridades y certezas que tuvimos en un comienzo a acerca del quehacer investigativo se difuminaron en un asunto que parecía a momentos cambiar de dirección. La tradición y la experiencia nos interpelan. Sin embargo, la reflexión constante y el intercambio dialógico con los amigos críticos, nos encauzaron con un mayor soporte. De esta forma disminuimos la sensación de estar perdidos en un paradigma inexplorado, al menos eso pensábamos.

El espacio generado en torno al *self-study* nos permitió como formadores de formadores vivenciar una reflexión crítica, la cual pasa a ser pública, y se convierte en colectiva en la medida que somos capaces de co-tejar e interpretar junto a otros nuestras problemáticas, en una perorata que nutre la formación y que, en definitiva, nos acerca a profesionalizar nuestra disciplina, la enseñanza.

#### 4.4 Aprendizajes de los/as estudiantes

Consideramos que el foco más importante de la transformación de nuestras prácticas, consiste en el avance colectivo hacia volvernos conscientes y a comprometernos con los resultados de aprendizaje que muestran nuestros estudiantes. El *self-study* también nos permitía mirar nuestra propia práctica en función del aprendizaje del estudiante, por cuanto comenzamos a relevar su voz, a interpretarla y reconocer en ellos nuestra transformación.

Como una forma de darnos cuenta acerca de cómo nuestras propias reflexiones las íbamos transfiriendo, registramos algunos aprendizajes por parte de nuestros estudiantes. La reflexión en torno a nuestro propio “sí mismo” iba poco a poco generando también un cambio en la relación de nuestros estudiantes con sus propios procesos reflexivos. Reflexión lleva a reflexión

*[...] A veces las preguntas de la profe no sé a qué se refieren y yo contesto y tengo la impresión que no doy con lo que ella me está preguntando y eso, a veces me pone un poco nerviosa y no me gusta. Miro a mis compañeros y ella, formula otra pregunta... podría esperar un poco... no hay mucho tiempo para pensar y eso... (Narrativa Paula, septiembre, 2016)*

*Profesora: Oye ¿Qué aspecto de la clase nos preocupa? En la perspectiva del análisis que estamos desarrollando, ¿Qué nos inquieta?*

Estudiante: *Yo creo que no sabemos si los estudiantes están aprendiendo. O sea como que se centra mucho en la trasmisión del conocimiento. "Yo digo y los estudiantes anotan y entonces, yo les planteo preguntas y ellos responden lo que yo quiero escuchar.*

Profesora: *Ya, y entonces, ¿Qué significado subyace a esa práctica docente?*

Estudiante: *Evidentemente se trata de un modelo de enseñanza tradicional, en que se transmiten verdades en las clases de ciencias. Bueno, a mí eso, me da rabia porque justamente este tipo de clase es la que más critiqué y ahora veo que yo hago lo mismo.*

Reservamos el espacio declarado por los estudiantes para acoger preguntas e inquietudes que llevan a repensar y analizar lo acontecido con una mirada pedagógica y a construir desde ahí un saber docente. Definitivamente, el dilema no estaba en cómo trabajar la reflexión con un determinado dispositivo; sino más bien, tratábamos de construir una nueva relación reflexiva con los/as estudiantes.

## 5. Discusión

Ante todo subrayar que esta etapa fue, con aún más cuidado, una construcción colectiva de todos los integrantes de este estudio. La discusión final de los hallazgos nos brindó la posibilidad de concluir en torno a cuatro cuestiones: al empleo del método, la construcción de relaciones a través de la amistad crítica, los aprendizajes como formadores de formadores y los resultados desde los estudiantes

Respecto del método *self-study* vivimos un proceso que no estuvo exento de tensiones en torno a reconocer que el objeto de estudio era el "sí mismo pedagógico" (Contreras, 2016; Loughran y Russell, 2016; Vannassche y Kelchtermans, 2015, 2016). Además, la dificultad de asumir que este método se configura en torno a relaciones intersubjetivas que constituyen el sustrato para evaluar nuestro trabajo formativo, su interpelación y transformación. Esto nos lleva a promover esta metodología para favorecer la autoformación basada en la relación intersubjetiva (Lunenberg, Zwart y Korthagen, 2010) como una manera de modelar la enseñanza basada en el análisis de la propia práctica (Lunenberg y Samaras (2011). De igual modo, fuimos capaces de identificar etapas en el proceso de *self-study*; resistencia al foco en el "sí mismo", apertura a lo intersubjetivo (amistad crítica), la toma de conciencia intersubjetiva (proyecto interinstitucional) y finalmente, lo que denominamos el aprendizaje pedagógico. Respecto a la forma en que nos constituimos como grupo de *self-study*, esto quedó ampliamente escrito en un artículo anterior (Silva-Peña *et al.*, 2017).

En un *self-study* reciente, Pinnegar y Quiles-Fernández (2018) narran cómo la investigación se transforma en un proceso de construcción de relaciones entre los participantes. En nuestro caso, vemos que el *self-study* desarrollado fue una buena vía de construcción de relaciones entre nosotros, como colegas, académicos, formadores de formadores e investigadores de nuestra práctica. Para esto, fue crucial la configuración del rol de amigos críticos (Schuck y Russell, 2016), destacando su rol de “caja de resonancia” a través de preguntas desafiantes, provocativas o interpeladoras que, apoyaban la reconstrucción de la experiencia y el aprendizaje profesional.

Es importante transparentar que observamos una tensión al configurarse el rol del amigo crítico, pues inicialmente la expectativa era de conducción y en este sentido, cobra valor la tensión que evidencia Berry (2016) entre valorar la experiencia y reconstruirla para levantar conocimiento práctico (Van Manen, 2003). De este modo, el grupo evolucionó en las funciones del amigo crítico desde un rol conducción/evaluador a un rol de sensibilización/interpelación y deliberación. Además, identificamos condiciones de carácter personal así como características del contexto institucional que favorecieron la amistad crítica, coincidiendo con Schuck y Russell (2016) en cuanto a que esta amistad beneficia a la díada: docente y amigo crítico. Pero el proceso de convertirse en un amigo que, interpele o ayude a deliberar, es de construcción lenta, consolidándose en la medida que el diálogo se hace más continuo en frecuencia, honestidad y reflexión.

114

En cuanto a los aprendizajes como formadores de formadores que-remos subrayar que ahora somos más conscientes que el *self-study* desencadena construcción de saberes docentes desde la práctica de la enseñanza (Tardif, 2004) y estos conocimientos se definen como aquellos que irrumpen mediados por un análisis reflexivo sobre la propia experiencia, y por eso, nos atrevemos a plantear que el *self-study* promueve reflexión en y sobre la acción formativa en contexto de formación de docente (Schön, 1992).

Quienes participamos del proceso de *self-study* teníamos bagaje en el uso de los llamados “dispositivos” o recursos para estimular una experiencia de reflexión en la formación inicial docente (Nocetti, 2016; Nocetti y Medina, 2017; Salgado-Labra y Silva-Peña, 2009; Silva-Peña, Valenzuela y Santibáñez, 2008). Sin embargo, el desarrollo del *self-study* nos permitió comprender con mayor profundidad nuestra acción formativa y desencadenó la necesidad de transformar nuestra actuación; evidenciando la coherencia con lo que distingue al *self-study* en términos de ser un examen situado de la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de la acción y la búsqueda de la transformación de esta (Cornejo, 2016, Loughran y Russell, 2016, Russell, Fuentealba e Hirmas, 2016).

Pensamos que el *self-study* es una construcción transformadora, y que a pesar de iniciar junto a los amigos críticos desde el predominio de una lógica instrumental, logramos movilizarnos a un estadio de reflexión que promovió no solo nuestras racionalidades, sino también la de los estudiantes con quienes compartimos.

Dado que el *self-study* se orienta a la mejora de la enseñanza, esta investigación nos instó a construir un saber práctico que emerge del diálogo pensante con las situaciones vividas en el Taller de Práctica (Contreras, 2013, Tardif, 2004), estimulando no solo una práctica reflexiva en los formadores de formadores, sino también impulsando a explicitar los saberes pedagógicos que se van construyendo en el proceso de esta investigación con carácter formativo (Berry, 2016) y que la mayoría de las veces se mantienen excluidos de los espacios de discusión académica. Por otra parte, a pesar de nuestras aspiraciones, la racionalidad técnica predomina en nuestras prácticas docentes y limita las oportunidades para ofrecer una experiencia temprana de análisis reflexivo deliberativo/crítico (Nocetti, 2016).

Una reflexión compartida sobre el *self-study* fue reconocer decisiones pedagógicas que se amparan en prácticas previas aparentemente efectivas. Hay mucho de intuitivo y una falta de consciencia de que esto es así. Los docentes no tenemos suficientes instancias para examinar nuestras propias prácticas en colaboración con otros pares formadores que nos exhorten a cuestionar lo que se ha automatizado o dado por cierto y efectivo. Indudablemente, evidenciar aquello, es el primer paso para una práctica transformadora y en ese sentido, el *self-study* tiene un alto potencial formativo.

Reconocemos algunas limitaciones en el trabajo realizado. Entre estas se encuentran ciertos factores personales y condiciones institucionales que impidieron un trabajo más sistemático, especialmente, a nivel del equipo interuniversitario. Además, consideramos necesario incluir al estudiantado de modo más activo en la retroalimentación sobre nuestras transformaciones en la práctica.

A modo de proyección, convendría desarrollar un estudio con mayor alcance para establecer si las fases vividas en el proceso llevado a cabo son compartidas por otros formadores y, a partir de ello, levantar sugerencias para la implementación de un nuevo proyecto *self-study*. Así mismo, explorar sobre las habilidades interpersonales y las condiciones institucionales que favorecen una amistad crítica, sondeando las diferencias entre la amistad organizada en diadas o en comunidades de amigos críticos.

### Agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) a través del proyecto: “Self-study colaborativo sobre prácticas de formación docente”.

---

### Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO.
- Altet, M. (2010). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: Paquay, L. et al. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 33-54). México: Fondo de Cultura Económica.
- Alvarez-Gayou, J. (2013). *Como hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Berry, A. (2016). Tensiones en la reconceptualización del conocimiento del formador de formadores: explorando la tensión en revalorar y reconstruir la experiencia. En: Russell, C. Hirmas y R. Fuentealba (Eds.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del Self-Study* (pp. 77-95). Santiago: OEI. Recuperado de <https://bit.ly/2UmR8c9>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*, 4ª edición. Madrid: La Muralla.
- Chacón, M. y González, A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*, 12(41), 277-287.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connelly F. M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Contreras D. J. y Pérez de Lara, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de pedagogía*, 417, 60-63.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27, 3), 125-136. Recuperado de <http://bit.ly/2QRYLoF>
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 01 (01), 14-30. Recuperado de <http://bit.ly/37DLzK6>
- Cornejo, J. (2016). El Self-Study de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teórica, características y modalidades metodológicas. En: Russell, T., Fuentealba, e Hirmas, C. (2016). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del Self-Study* (pp. 25-63). Chile: BuK&Editora. Recuperado de <https://bit.ly/2UmR8c9>
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S. y Gervais, G. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 71-86. Recuperado de <http://bit.ly/33pKFNL>

- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Thousand Oaks; New Dehli: Sage.
- Del Barrio, A. (2014). De la reflexión personal a la reflexión crítica en equipo: aprendizaje permanente en equipo, un modelo para una práctica reflexiva y democrática en la primera infancia. *Revista Española de Educación Comparada*, 23, 163-181.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research. Handbook of Qualitative*. London: Sage.
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 243-260. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>
- Grundy, S. (1987). *Producto praxis del curriculum* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Hamilton, M. L. (1998). *Reconceptualizing Teaching Practice: Self-Study in Teacher Education*. London: Falmer Press.
- Hirmas, C. y Cortés, I. (2015). Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos. Santiago: OEI.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 68, 83-101. Recuperado de <http://bit.ly/2skdNt9>
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of Self-Study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20. <https://doi.org/10.1177/0022487106296217>
- Loughran, J. y Russell, T. (2016). Comenzando a entender la enseñanza como disciplina. En: T. Russell, R. Fuentealba, e C. Hirmas (2016). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del Self-Study*(65-115). Santiago: OEI. <https://bit.ly/2UmR8c9>
- Luneberg, M., Samaras, A. (2011). Developing a pedagogy for teaching Self-Study research: Lessons learned across the Atlantic. *Teaching and Teacher Education*. 27, 841-850. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.008>
- Lunenberg, M. Zwart, R. y Korthagen, F. (2010). Critical issues in supporting Self-Study. *Teaching and teacher Education*. 26 (6), 1280-1289.
- Nocetti, A. (2016). *Experiencia de Reflexión de estudiantes de pedagogía en Educación media en Biología y Ciencias Naturales en las asignaturas de práctica pedagógica y profesional en una universidad de la región del Biobío*, Chile (Tesis para optar al grado de Doctor en Educación y Sociedad). Universidad de Barcelona, España.
- Nocetti, A. y Medina, J. (2017). Ciclo Reflexivo de Aprendizaje Docente (CRAD) y la comprensión de aspectos didácticos de la acción docente. En: J. Osorio y M. Gloël (Coords.). *La didáctica Como fundamento de la práctica profesional docente: tendencias, enfoques y avances*. Concepción, Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Nocetti, A. y Medina, J. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39(15).
- Nocetti, A. y Medina, J. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1). Recuperado de <http://bit.ly/2qM1aqj>
- OCDE (2004). *Chile. Revisión de las políticas Nacionales de Educación*. París: OCDE.

- OCDE/Banco Mundial (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: la Educación Superior en Chile*. París: OCDE.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (2010). *La formación profesional del maestro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Madrid: Grao.
- Perrenoud, P. (2010). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En: Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (2010). *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias* (pp. 265-304). México: Fondo de Cultura Económica.
- Pinnegar, E. y Quiles-Fernández, E. (2018). A Self-Study of Researcher Relationships with Research Participants. *Studying Teacher Education*, 14(3), 284-295. <https://doi.org/10.1080/17425964.2018.1541287>
- Pinnegar, S. y Hamilton, M. L. (2009). Self-Study of practice as a genre of qualitative research: Theory, methodology, and practice. Netherlands: Springer.
- Pozo, J. (2012). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.
- Russel, 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
- Russell, T., Fuentealba, R., e Hirmas, C. (2016). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del Self-Study*. Chile: OEI. <https://bit.ly/2UmR8c9>
- Salgado, I. y Silva-Peña, I. (2009). Desarrollo profesional docente en el contexto de una experiencia de Investigación-acción. *Paradigma*, 30(2), 63-74.
- Samaras, A. (2010). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. London: Sage.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mac-GrawHill.
- Sanjurjo, L. (2005). *La Formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schuck, S. y Russell, T. (2016). Self-Study, amistad crítica y las complejidades en la formación de profesores. En: T. Russell, R. Fuentealba y C. Hirmas (2016). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del Self-Study* (pp. 117-147). Chile: OEI. <https://bit.ly/2UmR8c9>
- Silva-Peña, I. (2007). Condiciones y contextos en torno al Desarrollo Profesional Docente producido a través de la Investigación-Acción. (Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

- Silva-Peña, I., Driedger-Enns, L., Huber, J. y Houle, S. (2016). Relaciones dentro del aula: Hacia la construcción de comunidad en Educación Parvularia. Presentado en *XXIII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación*, 9 al 11 de Noviembre. Valparaíso, Chile.
- Silva Peña, P. Moreno, D. Santibáñez, M. Gutiérrez, M. Flores, C. Orrego y A. Nocetti. (2017). *Self-Study como proceso de formación de formadores/as: reflexiones en medio del camino*. Ed UCSH.
- Silva-Peña, I., Valenzuela, J. y Santibáñez, M. (2008). Representaciones sociales sobre la reflexión docente en estudiantes del último año de formación inicial en Educación General Básica. En: Cornejo, J y Fuentealba, R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp.29-53). Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Silva-Peña, I. y Paz-Maldonado, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 169-189. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.953>
- Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Vol. 97. Narcea Ediciones.
- Vanassche, E. y Kelchtermans, G. (2016). Facilitating Self-Study of teacher education practices: toward a pedagogy of teacher educator professional development. *Professional Development in Education*, 42(1), 100-122. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.986813>
- Vanassche, E. y Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in Self-Study of Teacher Education Practices: a systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 508-528. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.995712>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Book.
- Zabalza, A. (2005). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



## Análisis de las necesidades formativas del tutor universitario de prácticas externas desde la perspectiva del *self-study*

Irene García Lázaro<sup>1,2</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-9818-6170>  [igarcia@uloyola.es](mailto:igarcia@uloyola.es)

Jesús Conde-Jiménez<sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-4471-5089>  [jconde@uloyola.es](mailto:jconde@uloyola.es)

Pilar Colás-Bravo<sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-3000-075X>  [pcolas@us.es](mailto:pcolas@us.es)

<sup>1</sup>Universidad Loyola, <sup>2</sup>Universidad de Sevilla

**Resumen.** Este artículo analiza mi experiencia como formadora novel que ha comenzado su andadura como docente e investigadora desde el enfoque del *self-study*. El centro de esta aportación es el análisis de mi actuación profesional a través de la tutorización de 12 futuros maestros durante sus prácticas de enseñanza o prácticas externas universitarias. La metodología, enmarcada en el *self-study*, sigue la propuesta de Johns (2010) secuenciando fases de indagación a través de tres fuentes de información, contrastación y ayuda: la observación y participación en sesiones de focus group con estudiantes de grado en educación primaria que realizan por primera vez sus prácticas externas, un diario personal narrativo-reflexivo y, finalmente, varios encuentros con dos amistades críticas. A través del análisis contextual y reflexivo, concluyo resaltando la dimensión emocional que subyace a la tutorización del proceso de prácticas externas. Esta valoración suscita, por un lado, mejoras hacia mi propio desempeño profesional como formadora novel y, por otro lado, mejoras hacia la formación inicial del maestro.

**Palabras clave:** *self-study*; prácticas externas profesionales; reflexión crítica; formador de formadores; formación docente

### **Análise das necessidades de formação do professor orientador de estágios externos a partir do *self-study***

**Resumo.** Este artigo analisa a minha experiência como formadora iniciante, que começou a sua caminhada como docente e pesquisadora a partir do autoestudo (*self-study*). O centro desta contribuição é a análise da minha prática profissional como orientadora de 12 futuros professores durante as práticas de ensino ou estágios universitários externos. A metodologia, baseada no autoestudo, segue a proposta de Johns (2010), sequenciando etapas de *indagação* através de três fontes de informação, *contrastação* e *ajuda*: a observação e participação em sessões de focus group com alunos de graduação em educação infantil, que realizam pela primeira vez os estágios externos, um diário pessoal narrativo-reflexivo e, finalmente, vários encontros com duas amigas críticas. Através da análise contextual e reflexiva, concluo ressaltando a dimensão emocional implícita da orientação do processo de estágios externos. Esta avaliação suscita, por um lado, melhoras para o meu próprio desempenho profissional como formadora iniciante e, por outro, melhoras para a formação inicial do professor.

**Palavras-chave:** *autoestudo*; *self-study*; estágios externos profissionais; reflexão crítica; formador de formadores; formação docente.

### **Training needs analysis of the university teacher educator of internship through the *self-study* perspective**

**Abstract.** This article analyzes my personal experience as a novice teacher educator starting my path as a researcher and teacher from the *self-study* approach. The analysis of my professional performance as mentor of 12 preservice teachers during their internship is the focus of this contribution. The methodology, into the *self-study* framework, follows John's proposal (2010) through different stages of inquiring. There are three information sources as contrasting and helpful resources: the observation and participation in different focus group sessions with student teachers in their first internship program into the primary education university degree, a narrative-reflective diary and, finally, some meetings with two critical friends. I conclude this study with a contextual and reflective analysis about the emotional dimension which underlies the mentoring process. This valuation generates, on the one hand, improvements toward my professional performance as novice teacher, on the other hand, improvements toward the initial teacher training.

**Keywords:** *Self-Study*; *internship*; *critical reflection*; *teacher educator*; *teacher education*.

## 1. Introducción

En este artículo relato mi experiencia formativa como doctoranda en mis primeros pasos para convertirme en tutora universitaria, formadora, de futuros maestros que acuden a centros educativos a realizar sus primeras prácticas de enseñanza. Este autoanálisis lo realizo desde las bases del *self-study* siguiendo una perspectiva analítica que toma dos direcciones. Por un lado, el análisis formativo de mi perfil docente e investigador al aprender a gestionar un proceso de enseñanza-aprendizaje particular: el contexto de prácticas externas universitarias. Por otro lado, una vertiente reflexiva sobre aspectos mejorables y potenciables que me ayudan a desarrollar mi identidad como docente.

El perfil de formador de formadores (*teacher educator*, en inglés) en la universidad se concreta en la figura del docente-investigador. En el contexto de esta contribución, exploro dicha figura en la etapa principiante como tutora o mentora. Dicha faceta inicial ya ha sido estudiada como parte de la formación del profesorado al tratarse de las primeras experiencias de la carrera docente (Allen, Park Rogers y Borowski, 2016; Jackson, 2017; Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez y Mayor-Ruiz, 2014). Son, por tanto, oportunidades enriquecedoras para los estudiantes de doctorado que nos preparan para convertirnos en profesores universitarios. Este acercamiento a la realidad de la profesión proporciona momentos y espacios de reflexión muy valiosos para la formación doctoral (Zabalza, 2011). Por este motivo, abordo la experiencia como una tutora novel universitaria a través del enfoque del *self-study*.

122

El *self-study* otorga relevancia a aquellos estudios basados en experiencias contadas por la voz que las ha vivido, así, la metodología y las conclusiones se centran en ayudar y mejorar la propia práctica (Bullough y Pinnegar, 2001). Me encuentro, pues, ante los inicios de la construcción de mi propia identidad profesional, para reconocer potencialidades y debilidades, así como procesos de crecimiento internos que tienen lugar durante este periodo de tiempo. A su vez, reflexionar me ha supuesto indagar y proponer mejoras para la formación inicial del profesorado de educación primaria (Loughran, 2007).

A lo largo de esta etapa que afronto surgen problemáticas y preocupaciones. Percibo que existe una falta de apoyo institucional y una falta de reconocimiento de mi figura como formadora principiante. Los docentes nóveles, en la gran mayoría de casos, evolucionamos junto a personas que se encuentran en otra etapa vital más madura y consciente sobre la profesión docente (Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez, 2016). Esa falta de soporte ocasional o permanente, así como el desconocimiento en términos de gestión, responsabilidades, referencias profesionales etc., genera una serie de

emociones y estados de ánimo que no poseen un recorrido tan amplio de estudio. Se trata de inseguridades, sentirse perdido, solo y/o desconcertado en muchos momentos, algo que puede llegar a convertirse en carencias del propio aprendizaje. Por ello, cubrir estas demandas formativas permitiría aprender a gestionar, modular y comprender mejor cómo me siento y cómo afecta esta dimensión emocional a mi desarrollo inicial como educadora.

Mi participación en varias sesiones de focus group con estudiantes que realizan sus prácticas en centros educativos me permite comprender la amplitud y riqueza de los diálogos, testimonios e impresiones del alumnado. Al mismo tiempo, el diario y las reuniones con dos amistades críticas, definidas en la literatura sobre el *self-study* como herramientas esenciales en la configuración del perfil de formador (Loughran y Brubaker, 2015; Olan y Edge, 2019; Schuck y Russell, 2005) se convierten en factores clave para esta investigación.

En el estudio de este proceso se intenta responder a las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son las demandas formativas y personales que realizan los estudiantes que van a prácticas externas por primera vez? ¿Qué aspectos del perfil inicial como formadora desarrollo a través del acompañamiento a los estudiantes en prácticas? ¿Qué demandas formativas se generan desde mi posición como formadora a partir de las demandas de mis estudiantes? ¿Qué mejoras planteo sobre la práctica profesional a través del acompañamiento, la realización del diario reflexivo y los encuentros con amistades críticas?

Para poder responder a estas cuestiones, es esencial conocer en qué contexto de trabajo se sitúa este *self-study*.

## 2. Contexto, participantes y características del estudio

El desarrollo de esta investigación se realiza en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, España. Soy una alumna del programa de doctorado de la Universidad de Sevilla e investigadora en la Universidad Loyola Andalucía. Como profesora e investigadora en formación, soy asignada a una docente titular que imparte sus clases en el Grado universitario en Educación Primaria en la US y que tutorizará durante el periodo de prácticas externas o prácticas de enseñanza (2 meses aproximadamente) a un grupo de 12 estudiantes de 3º curso. Esta asignación o nuevo enlace con la profesora se realiza para que trabajemos conjuntamente y la experiencia sirva como parte de mi formación doctoral y profesional inicial.

El grupo al que tutorizamos está compuesto por 12 estudiantes, 11 mujeres y 1 hombre en edades diversas, desde los 20 años hasta los 33. Para el desarrollo de este *self-study*, coincidiendo con el desarrollo de las prácticas externas para los maestros, concretamos tres sesiones de focus group divididas en el tiempo de manera que se sitúen con momentos relevantes de las prácticas, y puedan al mismo tiempo proporcionarme una visión amplia del recorrido formativo que suponen. Se concreta una pre-sesión antes del comienzo de las prácticas, breve, de no más de 40 minutos, en la que me presento oficialmente como estudiante de doctorado y como su cotutora. Una primera sesión de unos 90 minutos de duración se lleva a cabo dos semanas después de que las prácticas comiencen. Una segunda sesión de unos 70 minutos se lleva a cabo después del primer mes de prácticas. Una tercera y última sesión, de unos 40 minutos, se realiza al término de las prácticas externas.

### 3. Objetivos y metodología de estudio

#### 3.1 Justificación

124

En base a las características contextuales de este autoestudio, el interés por llevarlo a cabo parte de mi necesidad personal por incrementar y mejorar las propias estrategias docentes ante la rapidez cambiante a la que avanza la preparación del maestro en formación inicial. Este hecho es una problemática a la que los docentes universitarios nos enfrentamos a diario, atendiendo a demandas formativas que el alumnado, y futuros profesores, hace. Se trata de una realidad que ha incrementado y ampliado los requisitos que en las últimas décadas se precisan a los maestros para hacer frente a múltiples desafíos en las aulas escolares. Esta tendencia que sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje provoca, en gran medida, dejar en un segundo plano la práctica reflexiva del formador para centrarnos exclusivamente en otorgar herramientas y estrategias a nuestros estudiantes (Akinbode, 2013; Schuck y Russell, 2005). Por ello, trato de conectar mi realidad específica con la realidad del contexto en el que se encuentra un grupo de 12 estudiantes en prácticas y futuros docentes. Esta conexión incrementa mis oportunidades de autoexploración para, a posteriori, incorporar dicho mecanismo reflexivo al desarrollo de una identidad como formadora.

#### 3.2 Objetivos

Dadas estas anteriores características, los objetivos marcados para esta investigación son:

- Explorar y analizar mi propia experiencia como formadora novel de maestros durante sus primeras prácticas externas.
- Indagar en posibles mejoras para mi desempeño profesional como formadora de formadores, focalizándome en el acompañamiento emocional.

### 3.3 Metodología y Diseño metodológico

Los anteriores objetivos implican el uso de un enfoque metodológico cualitativo, concretamente de carácter exploratorio y comprensivo, así, el *self-study* (auto estudio) sigue la propuesta de Johns (2010) como una aproximación metodológica útil y pertinente. Los estadios o fases que Johns proporciona se llevan a cabo en este estudio mediante: a) mi observación y participación en sesiones de focus group con otra tutora y los estudiantes que acuden a sus primeras prácticas externas, mediante b) la realización de mi diario personal, su lectura y relectura, y mediante c) diversos encuentros, presenciales y virtuales, con dos amistades críticas. Estos procedimientos reflexivos de indagación y autoconocimiento forman parte de las premisas para realizar un *self-study* según las investigaciones analizadas en esta línea de trabajo (Loughran y Northfield, 1998; Mena y Russell, 2016; Russell, Fuentealba e Hirmas, 2016; Thomas, 2017).

Este autoestudio sigue 5 de las 6 fases o estadios propuestos por Johns (2010, p. 28): 1º Reflexión con uno mismo; 2º Reflexión a través de lo que ocurre; 3º Reflexión a través de lo que ocurre y mediante otras fuentes; 4º Reflexión junto a otras referencias o guías en el proceso; 5º Reflexión con lo creado y/o surgido a través de los anteriores pasos.

Se realizan diversas sesiones de focus group con los estudiantes a los que co-tutorizo. El planteamiento inicial parte de una propuesta de categorías o temas provenientes de la literatura relacionada con las prácticas externas y el papel que juega el maestro en este período (Caires, Almeida y Vieira, 2012; Jackson, 2017; Ripamonti, Galuppo, Bruno, Ivaldi y Scaratti, 2018). Estos temas iniciales pretenden generar debates, intercambios y reflexiones que den lugar a un espacio donde los estudiantes compartan con sus tutoras las experiencias vividas, y que me brindasen oportunidades para observar mi actuación.

Para el tratamiento de la información recopilada en estas sesiones se utiliza el software de análisis cualitativo Atlas.ti (versión 7) con la intención de organizar la información recogida. Los temas de exploración se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Planificación de categorías de las sesiones de focus group

|                                 | Categorías  | Subcategorías   | Frecuencia |
|---------------------------------|---|---|------------|
| Pre-sesión de Focus Group       | Expectativas hacia las prácticas                      | • Motivación  | 8          |
|                                 |   | • Actitudes hacia la experiencia                          | 13         |
|                                 |   | • Competencias hacia la experiencia                       | 12         |
|                                 |   | • Sensaciones y emociones hacia la experiencia            | 11         |
| 1ª y 2ª Sesión de Focus Group   | El contexto de las prácticas externas                 | • Relaciones con el contexto                              | 15         |
|                                 |   | • Referentes profesionales                                | 12         |
|                                 |   | • Apoyo recibido percibido                                | 10         |
|                                 |   | • La propia autoestima                                    | 6          |
|                                 | Valor de la formación previa                          | • Impacto emocional generado                              | 8          |
|                                 |   | • Aplicabilidad de la formación recibida durante el grado | 4          |
| Enfrentamiento de las prácticas | • Interiorización del contenido aprendido previamente | 6   |            |
|                                 | • Importancia de elección de centro                   | 5   |            |
| 3ª sesión de Focus Group        | Debilidades y fortalezas                              | • Objetivos de la experiencia                             | 9          |
|                                 |   | • Fortalezas de uno mismo                                 | 11         |
|                                 |   | • Fortalezas de los centros                               | 8          |
|                                 |   | • Debilidades de uno mismo                                | 9          |
|                                 |   | • Debilidades de los centros                              | 10         |

La transcripción, lectura, categorización, codificación e interpretación (primera versión) es una tarea como parte de mi formación doctoral. Para complementar las conclusiones a las que he llegado por mí misma, otros investigadores repasan las transcripciones e identifican información común.

La primera interpretación que realizo parte de un conocimiento contextualizado de la experiencia vivida tanto como participante de las sesiones de focus group, como bajo mis premisas como docente-investigadora. Hamilton y Pinnegar (1998) ya evidenciaron que el investigador utiliza los recursos y métodos que más se adapten a su estudio, incluyendo las evidencias y testimonios contextualizados desde determinadas perspectivas personales. No obstante, yo preciso contrastar con otras personas que puedan colaborar en la elaboración de unas conclusiones finales.

Las sesiones de focus group son grabadas, transcritas e intercambiadas con la profesora titular y otra profesora más para la realización de un análisis categórico en base a los elementos comunes destacables. El objetivo de este análisis es permitirme reflexionar mediante una base de conocimiento triangulado. Llevar a cabo las sesiones de focus group me ayuda a obtener

información acerca de la experiencia real de los participantes, otorgándoles un espacio para compartir. Al mismo tiempo, estos intercambios y visionados me dan la oportunidad de reflexionar sobre el tipo de formación que recibo para atender problemáticas y cuestiones expuestas.

Por otro lado, el uso de la narrativa en el *self-study* supone un punto de estudio en los últimos años (Hamilton, Smith y Worthington, 2006; Olan y Edge, 2019) y en esta contribución tiene cabida un diario personal que recoge mis reflexiones tanto antes de que diesen comienzo las prácticas externas, durante este tiempo, así como pasado el período concreto.

Finalmente, el tercer eje metodológico es un conjunto de encuentros con dos amistades críticas. La primera de las amistades es Pilar, catedrática de universidad, que gracias a su experiencia como formadora senior ha trabajado cuestiones de formación docente de manera extendida en el tiempo. La otra amistad es Jesús, doctor y formador junior, más cercano a mí en edad y, por consiguiente, más cercano en tiempo también a la experiencia por la que estoy pasando.

#### 4. Desarrollo del *self-study*: hallazgos

127

##### 1ª Fase: reflexión con uno mismo

Las prácticas externas son llamadas así en este artículo porque son oportunidades para los futuros maestros de dejar la universidad durante unos meses y acudir a centros educativos para observar e intervenir en el aula y su contexto. En este periodo se ponen en conjunción la formación previa, las experiencias personales y una realidad contextual a priori desconocida tanto para los estudiantes como para quien les ayuda a formarse (Aspfors y Fransson, 2015; Caires, Almeida y Vieira, 2012; Cohen, Hoz y Kaplan, 2013; Jackson, 2017; Mena, Hennissen y Loughran, 2017). En la Universidad de Sevilla y en la Universidad Loyola la tutorización y el acompañamiento profesional en prácticas externas posee dos vertientes. Por un lado, el estudiante encuentra la tutorización de un maestro en activo dentro de un centro educativo. Por otro lado, existe un profesor que desde la universidad asesora y supervisa el trabajo del alumnado asignado. El tutor profesional (centro educativo) y el tutor universitario (universidad) son figuras que se entrelazan, otorgan pautas de actuación, asesoran y acompañan.

Ese último rol como tutora universitaria es el que, por primera vez, yo asumo. Aunque había enfrentado escenarios de aula en otros momentos, este es el primer paso para convertirme en formadora de formadores a largo

plazo. Siento una elevada motivación por ser consciente del cambio profesional y personal que tiene lugar durante todo el proceso; quizás no imaginaba que iba a ser un periodo tan intenso y agotador, especialmente por la constante reflexión que se necesita mantener.

Los procesos reflexivos docentes son estudiados como parte de una línea de investigación en torno a la conciencia crítica del profesorado, tan necesaria en el ámbito universitario (Bell, Mladenovic y Segara, 2010; Colás-Bravo, Magnoler y Conde-Jiménez, 2018; Ripamonti, Galuppo, Bruno, Ivaldi y Scaratti, 2018; Zeichner, 1987). Tratar de reflexionar ya me supone esfuerzos por aislarme, pensar detenidamente y analizar dónde me sitúo en ese instante: dónde estaba, dónde estoy y hacia dónde me conduce el momento actual (Akinbode, 2013; Allen, Park Rogers y Borowski, 2016; Russell, 2017). Esto conlleva un cuestionamiento de mí misma, de mis valores y principios como educadora, por ello sé que este proceso es esencial y más aún si se lleva a cabo sin prisas por encontrar respuestas.

Reflexionando tras la primera sesión de focus group, una de las mayores inseguridades es fallar a mis alumnos tutorizados; me preocupa no estar a la altura de lo que necesitan, no hacerles sentirse menos perdidos y más seguros.

128

Ojalá encuentre el próximo día rostros de alivio por haber superado estas primeras semanas con satisfacción. En algunos momentos siento miedo por no saber qué hacer o cómo ayudarles si nos cuentan problemas o inquietudes. Aún estoy experimentando dado que no “puedo hacerme cargo” de los estudiantes al ser doctoranda, y eso me tranquiliza, pero realmente soy consciente de que esto es sólo temporal y el reto está en desarrollar confianza en mí misma a largo plazo (Diario personal, pre-sesión de focus group).

Tanto para bien como para mal, la figura del tutor o mentor universitario es un elemento de investigación constante por la propia evolución de este proceso y de la figura en sí (Aspfors y Fransson, 2015; Mena, Hennissen y Loughran, 2017). Así, decido recopilar en mi mente recuerdos de quienes han sido referentes como tutores para mí. En mi cabeza se agolpan figuras clave y sus estrategias cuando acudí a prácticas externas por primera vez, o cuando comencé a ser profesora en otros ámbitos. En un primer momento me planteo la cuestión del acompañamiento desde la posibilidad de “dar”. Es decir, entiendo que lo que debo hacer es otorgar herramientas, pautas, materiales, etc., a los estudiantes a los que tutorizo a lo largo de las prácticas con la intención de minimizar su soledad y desorientación profesionales momentáneas. Ya la literatura en los últimos años (Bell, Mladenovic y Segara, 2010) ha corroborado que proveer de herramientas y claves pedagógicas

es una de las mejores formas para ayudar al alumnado (Bell, Mladenovic y Segara, 2010). Sin embargo, me doy cuenta más tarde que la teoría es diferente a la práctica.

## 2º Fase: reflexión a través de lo que ocurre

La pre-sesión de focus group está planificada para un momento previo a que las prácticas externas comiencen. Por ello, mi punto de partida se sitúa en conocerme antes de afrontar problemáticas que tengan lugar para los estudiantes tras aterrizar en los centros educativos. En el diario anoto las emociones sentidas los días previos al primer encuentro.

Me siento comprometida, esa sensación de saber que depende de ti algo importante, que debes cuidar tus palabras, entender lo que ellos sienten y ser cuidadosa en la forma en la que lo haces. También me encuentro en estado de alerta: algo nuevo se acerca. Me siento ilusionada y entusiasmada por poder comenzar en mi andadura como formadora. Nunca antes me había sentido tan feliz por empezar algo para lo que llevo preparándome durante años (Diario personal, pre-sesión de focus group).

La primera sesión de focus group me aporta más confianza en mí misma y genera un aluvión de emociones contrapuestas. La inestabilidad es otra de las premisas de las que parte este *self-study*, así como un tema recurrente en los testimonios de los estudiantes de prácticas.

129

Tengo la sensación de que la sesión de hoy hay sido un éxito para ellos, y un fracaso interno para mí. Durante los primeros minutos, observé como hablaban tímidamente de su llegada a los colegios, sólo nos miraban a nosotras, como si estuviesen respondiendo a un examen o tuviesen que rendir cuentas. Después de 30 minutos la cosa cambió. Empezaron a mirarse entre sí al comentar una u otra experiencia, incluso asentían, respondían cuando alguien contaba algo. Nunca pensé que tuviesen comienzos tan diferentes entre sí a pesar de ir al mismo tipo de centro (colegio) (Diario personal, pre-sesión de focus group).

Zeichner (1999) y Zabalza (2011) hablan del acompañamiento como una forma explícita de hacer ver al acompañado que no está solo para enfrentar lo desconocido, pero también supone una dicotomía para quien lo lleva a cabo puesto que se trata de dejar ir sin soltar del todo. No es algo que se aprenda instantáneamente.

*Estas primeras semanas han sido cruciales. Quiero decir, estaba francamente perdida en el aula y no tenía mucha idea de cómo hacerme ver, de cómo hacer para que mi tutora contase conmigo. No sé si fallo en algo o si debería hacer otras cosas, pero hay momentos en los que pienso: ¿dónde me he metido?* (Participante de la 1º sesión de focus group).

La cuestión del acompañamiento empieza a ser evidente para mí a partir de la primera sesión de focus group oficial, cuando hallo parte de las demandas emocionales y humanas manifestadas tras ir a los centros de prácticas. El lado emocional es algo trabajado en la investigación educativa (Hargreaves, 2000; Yang, 2019) aunque aún queda mucho por explorar en el campo de prácticas externas, y concretamente relacionado con el vínculo del estudiante con determinadas referencias profesionales. Lo que percibo en esa primera sesión son demandas ajenas a lo que había pensado que podría cubrir, al hilo de lo que plantean Martínez-Izaguirre, Yániz-Álvarez de Eulate y Villardón-Gallego (2017). Es aquí donde me doy cuenta de que ser formadora de formadores va más allá que el currículum oficial y el aprendizaje universitario que yo misma había desarrollado previamente.

(...) En la última sesión dije que había sido un fracaso para mí porque me di cuenta de que lo que realmente buscaban los estudiantes no era que les diésemos respuestas instrumentales, metodológicas o competenciales, exclusivamente. Ellos buscan que les escuchásemos; les miraba conforme nos contaban algo y a veces veía en sus ojos: “¿me entiendes? ¿Sabes a lo que me refiero?”. Yo diría que era una cuestión de empatía lo que esencialmente estaban pidiendo (Diario personal, primera sesión de focus group).

130

Los participantes del focus group parecen querer encontrar su sitio, saber qué punto de esta experiencia comienza a acercarlos al mundo profesional. Al hilo de esta reflexión, escribo en mi diario una pregunta clave para explorar mi punto de partida:

Veía en sus palabras y gestos (manos palpitantes en la mesa, miradas huidizas, tragar saliva, suspiros) incertidumbre hacia lo que estaban viviendo en los centros. De hecho, percibía por sus palabras que se sentían perdidas, no terminaban de encontrar su sitio después de este par de semanas. ¿Y yo? ¿Dónde me sitúo ahora mismo como su formadora? (Diario personal, primera sesión de focus group).

*Hay momentos en los que, a pesar de tener un tutor o tutora allí, yo, al menos, me siento muy sola y perdida. Hay mucho por hacer al empezar, hace falta en muchos casos que te digan: “por ahí, ve por ahí. Haz esto, lo otro”. Quizás yo dependa de esa figura porque da miedo enfrentarse por primera vez a los niños (...) es incluso peor ser consciente de que eres una referencia para ellos. No sólo vas a enseñarles a hacer algo, sino también a ser; a veces ser un ejemplo de conducta, de actitud, de valores... es más duro que enseñar algo que se aprende mecánicamente. No encuentro mucha ayuda en ese sentido, quizás porque depende de uno mismo ¿no? (Participante de la primera sesión de focus group).*

### 3º Fase: reflexión a través de lo que ocurre y mediante otras fuentes

Las prácticas de enseñanza han constituido en los últimos años un foco de estudio potente y relevante de la formación inicial del maestro desde el enfoque del *self-study* (Berry y Russell, 2012; Forgasz, 2017; MacKinnon, 2017; Russell y Loughran, 2008). Este escenario le sitúa en un aula, un centro educativo y en un contexto específico en los que comenzar a descubrir su identidad profesional y en el que poner en marcha diversos conocimientos, actitudes y estrategias. Ante ese reto, de los más importantes en la vida del profesorado, se encuentra el tutor universitario o formador como un eje principal y directo de la experiencia. En el proceso de construcción de mi identidad como formadora tiene lugar asumir tareas y responsabilidades decisivas al participar en los primeros pasos profesionales de los maestros a los que formo. Partir de anteriores experiencias docentes me otorgan otro enfoque al tratarse de desempeños muy diferentes al que me dispongo a iniciar a través de este *self-study*.

La preparación para abordarlo desde el auto estudio conlleva comprender qué es seguir este enfoque. El *self-study* pone el acento en indagar, voluntariamente, en la perspectiva de uno mismo sobre el suceso educativo. Sin embargo, aunque el interés debe nacer del formador, se trata de un proceso en compañía con otras figuras que pueden aportar una mirada crítica. El *self-study* comprende métodos cualitativos al proporcionar una perspectiva comprensiva y cercana a la realidad que se estudia. Es por ello por lo que la toma de decisiones, así como el conocimiento contextual que haya generado como docente novel, son ejes prioritarios de partida (Clarke y Erickson, 2004; Russell, Fuentealba e Hirmas, 2016; Russell y Loughran, 2008). Adoptar esta metodología de investigación supone otro reto añadido para mí, así que entiendo que debo escribir mis sensaciones y compartir con alguien más este proceso de crecimiento personal y profesional.

Junto a la observación y a la participación en las sesiones de focus group, el diario se convierte en un pilar fundamental conmigo misma. No es sencillo escribir con frecuencia, pero los pensamientos se agolpan en la cabeza y el diario organiza mis ideas y me da paz. Todo cuanto comparto con los estudiantes, junto a sus posteriores reflexiones individuales, comienzan a dar forma a mi perfil profesional. Ya Zeichner (1998) apoyaba la generación de reflexión docente en espacios intelectuales como las universidades, más acostumbradas a la investigación y publicación científicas. Ese fomento de reflexión no resulta sencillo a largo plazo, por lo que también es un proceso que debo afrontar a priori sola y sin garantías de continuidad si no trabajo en ello.

El hecho de que no existan espacios donde pueda hablar de esto, con otras personas en mi posición, me produce desasosiego. La necesidad que tienen los estudiantes de nuestra ayuda para confirmar que están haciendo bien su trabajo, me surge igualmente a mí sobre mi rol como formadora. Necesito entender esto con otras miradas porque debo aprender a ayudarles y guiarles, pero solo conozco la forma que mi instinto me muestra y que mi experiencia me permite (Diario personal, primera sesión de focus group).

*Esta sesión está muy bien. Creo que es positivo para nosotros que conozcamos vuestro punto de vista sobre la experiencia de prácticas; también aquí podemos conocer cómo están viviendo esto los compañeros, y podemos sentirnos más acogidos* (Participante de la primera sesión de focus group).

*Yo pienso que las prácticas son al principio un caos. No hay nadie que sepa al cien por cien cómo hacer algo perfectamente en un colegio por primera vez, ¿no creéis? Estoy muy verde, pero al ser mi primera experiencia me tranquiliza saber que podré mejorarlo con el tiempo y que os tenemos a vosotras para aconsejarnos* (Participante de la primera sesión de focus group).

La autopercepción del estudiante durante sus prácticas es explorada desde investigación educativa (Bandura, 1978; González *et al.*, 2018; Kaldi, 2009; Kaldi y Xafakos, 2017), y dada la importancia que en el discurso de los participantes toma forma este constructo, proponemos la cumplimentación de una escala que había sido creada y validada anteriormente en otras investigaciones. Esta propuesta se hace a los participantes de la segunda sesión de focus group para conocer su percepción competencial y ayudarles así a autoexplorarse. La escala tipo Likert comprende valores 1=nada, a 5=mucho. Los estadísticos descriptivos se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Escala de autocompetencia percibida de las estudiantes en prácticas

|   | $\mu$ | $\sigma$ | $\sigma^2$ | Min | Max |
|---|-------|----------|------------|-----|-----|
| 1. Percibo que soy competente al adaptarme a diferentes situaciones                       | 3.53  | .600     | .360       | 2   | 5   |
| 2. Percibo que soy competente al crear redes sociales y relaciones empáticas              | 3.48  | .524     | .275       | 2   | 4   |
| 3. Percibo que estoy siendo competente al resolver conflictos y situaciones impredecibles | 4.56  | .633     | .400       | 1   | 5   |
| 4. Percibo que soy competente para organizar y planificar mi trabajo                      | 4.41  | .674     | .454       | 2   | 5   |
| 5. Percibo que soy competente a nivel digital   | 3.13  | .874     | .764       | 1   | 4   |
| 6. Percibo que soy competente en la toma de decisiones                                    | 4.12  | .668     | .447       | 2   | 5   |
| 7. Percibo que soy competente para hacer tareas autónomamente/de manera independiente     | 3.69  | .489     | .239       | 3   | 4   |

En relación con esa preparación que describen los estudiantes, me planteo si yo cuento con esas competencias y actitudes para poder formarles a ellos. Aprovecho la oportunidad y cumplimiento también la escala para comentarla con Pilar y Jesús. Curiosamente las estudiantes manifiestan una elevada percepción de valía competencial en comparación con la mía como tutora principiante.

#### 4º Fase: reflexión con otras referencias o guías en el proceso

En este estudio, la evolución desde el perfil de doctoranda hacia el de formadora-investigadora novel tiene lugar paulatinamente y en base a la observación durante años de otras referencias profesionales. Estos ejemplos o modelos de formadores constituyen un patrón a seguir (o no) en cuanto a metodología y desarrollo profesional, lo que también condiciona la manera en la que yo he generado conclusiones acerca de la experiencia. Por ello, los intercambios y reflexiones derivados de los encuentros con mis dos amistades críticas son útiles y enriquecedores.

Actualmente se aboga por priorizar el trabajo compartido ya que éste ayuda al docente a sentirse arropado y, por tanto, a que pueda sincerarse y a generar comunicación reflexiva (Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez, 2016). Así, junto al diario, aparece otro recurso de gran ayuda en mi propio crecimiento profesional como formadora. Dos figuras, conocidas como amistades críticas, poseen relevancia y pertinencia en este proceso de autoconocimiento por sus vivencias y trayectorias vitales y por estar inmersos desde hace años en la formación inicial docente. Pilar y Jesús ya eran dos ejes para la formación de mi pensamiento y acción anteriores a este *self-study*. Compartimos largos y constructivos encuentros debatiendo, tratando de ayudarme a aterrizar y contrastar lo que este proceso supone para mí.

Hoy les he comentado a Jesús y a Pilar mi inseguridad y al mismo tiempo valentía por situarme ante la primera sesión de focus group. La experiencia merecía ser compartida. Por un momento, he percibido que yo era una estudiante que acudía a prácticas externas y que ellos eran los tutores académicos que me escuchaban. Es curiosa esa comparativa con lo que yo había vivido y quería contarles (Diario personal, después de la primera sesión de focus group).

Poner mis reflexiones personales sobre la mesa y someter mi punto de vista a la comparación con otros, más experimentados, supone un antes y un después como formadora. Los encuentros generan un patrón a seguir basado en diálogos y conversaciones en las que nos volcamos para pensar conjuntamente, hacernos preguntas, comentar las impresiones del otro, dibujar en papel para clarificar ideas y crear conexiones, aportar otra perspectiva al propio discurso, etc. El foco de atención se sitúa en aspectos

que podrían mejorarse de la formación inicial docente para asistir a prácticas externas. Planteando el primer análisis de categorías de las dos sesiones de focus group llevadas a cabo hasta ahora, nos damos cuenta de que aquellos elementos subrayados por las participantes pueden extrapolarse claramente a mi experiencia como formadora. Este análisis, junto con las conclusiones generadas en mis reflexiones personales, da pie a entender el camino que he comenzado a trazar: la mejora de mi acompañamiento emocional. Pilar y Jesús, además, se cercioran durante nuestros encuentros de estar satisfaciendo mis necesidades, inquietudes o preocupaciones con preguntas y frases: “Vamos a pensar: ¿qué genera en ti reflexionar sobre el día a día de los estudiantes?” “¿Podrías ponerle color o describir el sentimiento cuando estás con ellos?” “Es esencial que dibujes de diferentes formas lo que quieres expresarnos con palabras”. Esa retroalimentación e interés por ofrecer un espacio sano y libre de expresión genera libertad, y me invita a dejar mi inseguridad a un lado.

La segunda sesión de focus group refuerza el interés de los participantes en hablar de las relaciones interpersonales en el contexto de prácticas externas. Subrayar esta parte es fundamental dada la relevancia que yo he empezado a otorgar a mis amistades críticas en este proceso de crecimiento personal. Paralelamente a los estudiantes, por primera vez docentes en un contexto real, me encuentro yo, formadora, en las mismas circunstancias: sumergida en mi propia formación y mejora. El papel del tutor en los centros de prácticas aporta información sobre cómo los participantes reaccionan ante el asesoramiento recibido: qué emociones y sentimientos surgen de esas interacciones cercanas en muchos casos. Las actitudes, competencias y valores que desarrollan y modulan mediante los intercambios con los tutores profesionales de los centros es otro punto a tratar en la segunda sesión de focus group.

134

*Imagino que como todos: estoy satisfecha con las orientaciones de mi tutora de prácticas, aunque es cierto que me siento sola a la hora de enfrentar algún problema o contratiempo. Quizás echo de menos hablar así, como hablo ahora con vosotras, de mis preocupaciones (Participante de la segunda sesión de focus group).*

*Entiendo que su función no es ser una madre para mí, pero, también pienso que podría preguntarme más, aconsejarme más... (Participante de la segunda sesión de focus group).*

Junto con Pilar y Jesús, llego a la conclusión de que, actualmente, los maestros sienten bastante inseguridad ante su acción profesional en el campo de prácticas externas. Parte de esa inseguridad proviene de la forma-

ción que hasta el momento hayan recibido, y posiblemente se deba también a una falta de reflexión sobre su papel como docentes. De igual modo, la falta de acompañamiento dificulta el proceso. La inseguridad que yo sentía al comienzo de este *self-study* era similar; todo cuanto había hecho antes me sostenía en determinados momentos, pero por primera vez depende de mí que otras personas tomen decisiones o actúen de una determinada forma. Esa responsabilidad e incertidumbre las comento con mis amistades críticas, y una de las conclusiones a las que llegamos inicia, así, una nueva etapa en esta formación.

Comienzo a entender que esta incertidumbre no podré controlarla nunca, dado que cada experiencia es algo nuevo y diferente a lo que anteriormente haya vivido. Con ellos dos he analizado la forma en la que podría mejorar mi enfrentamiento por primera vez a algo desconocido, el borde del precipicio podríamos llamarlo, y lo que realmente debo aprender no es el “qué” o el “cómo” para poder responder ante los estudiantes; se trata más bien de aprender a convivir con esa sensación de inestabilidad y falta de control (Diario personal, segunda sesión de focus group).

*Esto (el proceso formativo) depende de muchas cosas, pero sin duda formales a ellos (estudiantes en prácticas) es una herramienta para formarte a ti. Del mismo modo que ellos van a continuar formándose, tú irás a la par y, en ocasiones, ir “por delante” (Pilar, encuentro conjunto de amistades críticas).*

*Podríamos situar la fragilidad de ser responsable de un buen trabajo como la principal virtud que posees como formadora, en lugar de verlo como un lastre para tu crecimiento (Jesús, encuentro conjunto de amistades críticas).*

### 5º Fase: reflexión con lo creado y/o surgido

Acabada la experiencia de prácticas externas y ante la última sesión de focus group planteada, ya hay muchas páginas con propuestas de mejora (ver tabla 3) para la formación inicial docente en base a la información analizada (ver tabla 1). Estas mejoras se enlazan con la reflexión personal sobre las necesidades que los formadores de formadores nóveles precisan para, a posteriori, dar respuesta a las demandas de los futuros maestros.

Hoy en la última sesión he percibido la satisfacción y orgullo de los estudiantes al reconocer que han mejorado como docentes. Aún me pregunto si son conscientes de cómo estos dos meses han cambiado su visión sobre el mundo educativo y lo que conlleva convertirse en maestro. Para mi sorpresa, esta experiencia también me hace pensar en la rapidez e intensidad con la que he vivido estos meses (Diario personal, tercera sesión de focus group).

**Tabla 3.** Mejoras para la formación del formador de formadores y mejoras para la formación inicial docente en prácticas externas

| Mejoras para la formación inicial de formadores de formadores  | Mejoras para la formación inicial del docente en prácticas externas  |
|--|--|
| Trabajar habilidades y competencias necesarias en contextos de tutorización mediante el formato DAFO. Generación de reflexión y opinión crítica, obtener ideas y comparativas de iguales/doctorandos y formadores más experimentados   | Trabajar habilidades de gestión emocional y de trabajo con situaciones de aula (discriminación en el aula, jornadas festivas, trabajo con NEAE) donde el componente emocional es subrayado.  |
| Potenciar habilidades y competencias del formador de formadores, como: creatividad, adaptación a lo inesperado, toma de decisiones entre opciones limitadas, entrenamiento de mecanismos reflexivos, formación en el concepto de identidad profesional (qué es, qué supone construirla, cómo se construye según experiencias similares, etc.). | Ofrecer asesoramiento para el trabajo en el centro educativo: estudio de casos, role play, estructuración y propuestas de trabajo con los tutores de los centros (intercambios reflexivos para la mejora de estrategias y recursos profesionales). |
| Uso de mecanismos reflexivos como el diario personal, los ciclos de supervisión clínica, entrevistas y encuentros con amistades críticas y/o mentores o DAFOs temporales.  | Generación desde la universidad de espacios de intercambio y formación para los tutores profesionales que proceden de los centros educativos.  |

## 5. Discusión y conclusiones

El *self-study* ha corroborado su capacidad como enfoque metodológico en la mejora de mi competencia profesional y de la gestión emocional como formadora de formadores principiante ante la tutorización en un contexto tan complejo y rico como el de prácticas externas (Thomas, 2017). Esencialmente, haber tenido la oportunidad de liderar y gestionar focus groups con estudiantes a mi cargo, la realización del diario narrativo y los encuentros con Pilar y Jesús, han hecho posible cubrir los objetivos que se propuso esta investigación.

Así, las principales demandas que las estudiantes de prácticas realizan son de carácter emocional, priorizando el acompañamiento y la seguridad de tener a alguien con quien compartir y comparar perspectivas. A partir de estas demandas, he generado un tipo de demanda formativa en relación con el acompañamiento personal y emocional que yo preciso. La propuesta de mejora para este aspecto nos lleva a plantearnos la soledad del tutor universitario de prácticas externas en sus inicios, y en muchos casos la falta de espacios y momentos donde los doctorandos pueden compartir y contrastar situaciones como las que he enfrentado en las sesiones de focus group. Cabe plantear, por tanto, los recursos y competencias necesarias para que el propio docente se desenvuelva ante sus tutorizados, aportándoles un asesoramiento personalizado y continuado. De igual forma, otra necesidad,

quizás no formativa pero sí que considero esencial, es poder contar con los recursos metodológicos empleados en este autoestudio. Partir de una secuencia de análisis en la que se contemplen tanto narraciones personales como encuentros con amistades críticas, favorecería el proceso reflexivo tan necesario para desempeñar este rol (Loughran, 2007). Finalmente, esta primera experiencia como tutora en la universidad ha dado comienzo al desarrollo de competencias y actitudes favorables a la reflexión y comprensión de esta faceta profesional.

El enriquecimiento de la experiencia plantea nuevos retos a diferentes esferas, no sólo mediante técnicas como el focus group sino que, en prospectiva, este *self-study* propone continuar indagando en el descubrimiento de mis propias potencialidades y debilidades ante una realidad cambiante como es el escenario de prácticas externas, pero desde otros niveles.

A través de este autoestudio he podido visualizar y comprender mejor las necesidades que surgen al doctorando que comienza a ser formador de formadores e investigador. El desarrollo de las sesiones de focus group y la realización del diario me ayudan a comprender por qué otras aproximaciones metodológicas resultarían insuficientes para generar una panorámica más completa de esta formación (Forgasz, 2017; Samaras, 2011). Por otro lado, la comparativa entre la formación inicial de maestros en prácticas externas y mi propia formación ha sido un recurso beneficioso que ha propiciado mecanismos reflexivos como la autoindagación mediante preguntas (en inglés *self-inquiry*), la comparativa con experiencias personales similares de mis amistades críticas, y la relectura del diario pasado un tiempo desde su escritura por primera vez. Además, dichos mecanismos me permiten entender las necesidades y los cuestionamientos de un grupo de maestros al acudir a un centro por primera vez.

Centrándome en los principales cambios formativos y personales, este *self-study* es una experiencia diferente a la que anteriormente había experimentado como profesora. Las sesiones de focus group y las consiguientes reflexiones dan lugar a una herramienta formativa extrapolable a la formación inicial docente: el diario. Considero que este recurso genera conciencia crítica docente al dar un espacio de expresión e intimidad, libertad creativa, desde un enfoque que prioriza lo emocional. Estas mejoras ayudan a tomar decisiones y a organizar la acción posterior en los centros educativos (Mena y Russell, 2016; Russell, 2017).

De igual modo, la experiencia de compartir con Pilar y Jesús mis impresiones, ampliar otras, rectificar, y modificar el punto de vista de partida, ha resultado muy beneficioso para cumplir los objetivos propuestos. El asesoramiento con dos colegas genera una relación horizontal a diversos

niveles: en primer lugar, suprime el miedo a compartir aquello que suscita inseguridad, en segundo lugar, desarrolla argumentos que sustentan nuestras ideas para poder erigirlas sobre una base sólida de conocimiento compartido (y más experimentado en este caso) y finalmente, el asesoramiento posibilita entender el proceso educativo que los estudiantes y futuros profesores viven en un escenario como es el de prácticas externas (Bell, Mladenovic y Segara, 2010; MacKinnon, 2017).

## Referencias bibliográficas

- Akinbode, A. (2013). Teaching as Lived Experience: The value of exploring the hidden and emotional side of teaching through reflective narratives. *Studying Teacher Education*, 9(1), 62–73. <https://doi.org/10.1080/17425964.2013.771574>
- Allen, J., Park Rogers, M. & Borowski, R. (2016). “I am Out of My Comfort Zone”: Self-study of the Struggle of Adapting to the Professional Identity of a Teacher Educator. *Studying Teacher Education*, 12(3), 320–332. <https://doi.org/10.1080/17425964.2016.1228048>
- Aspfors, J. & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: a qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 191–215. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Bell, A., Mladenovic, R. & Segara, R. (2010). Supporting the reflective practice of tutors: what do tutors reflect on? *Teaching in Higher Education*, 15(1), 57–70. <https://doi.org/10.1080/13562510903488139>
- Berry, A. & Russell, T. (2012). Examining Connections Between Teacher Educators' Values, Beliefs, and Actions Through Self-Study. *Studying Teacher Education*, 8(1), 1–2. <https://doi.org/10.1080/17425964.2012.657005>
- Bullough, R. V., Jr. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher* 30(3), 13–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003013>
- Colás-Bravo, P., Magnoler, P. & Conde-Jiménez, J. (2018). Identification of Levels of Sustainable Consciousness of Teachers in Training through an E-Portfolio. *Sustainability*, 10, 3700, 1–18. <https://doi.org/10.3390/su10103700>
- Conde-Jiménez, J. y Martín-Gutiérrez, A. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 140–152. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/767>
- Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643395>

- Cohen, E., Hoz, R. & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 345-380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Forgasz, R. (2017). Seeing Teacher Education Differently through Self-Study of Professional Practice. *Studying Teacher Education*, 13(2), 216-224. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1342360>
- González, A., Conde, A., Díaz, P., García, M. & Ricoy, C. (2018). Instructors' teaching style: relation with competences, self-efficacy and commitment in pre-service teachers. *Higher Education*, 75, 625-642. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0160-y>
- Hamilton, M. L. & Pinnegar, S. (1998). Conclusion: The value and the promise of self-study. En Hamilton, M. L. (Ed), *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (pp. 235-246). London: Falmer
- Hamilton, M.L., Smith, L. & Worthington, K. (2006). Fitting the methodology with the research: An exploration of narrative, self-study and auto-ethnography. *Studying Teacher Education*, 4(1),17-28. <https://doi.org/10.1080/17425960801976321>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Jackson, D. (2017). Developing pre-professional identity in undergraduates through work-integrated learning. *Higher Education*, 74(5), 833-853. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0080-2>
- Johns, C. (2010). *Guided reflection: A narrative approach to advancing professional practice*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3), 349-360. <https://doi.org/10.1080/03055690802648259>
- Kaldi & Xafakos (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *Teaching and Teacher Education*, 67, 246-258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.019>
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1),12-20. <https://doi.org/10.1177/0022487106296217>
- Loughran, J. & Brubaker, N. (2015) Working with a Critical Friend: A Self-study of Executive Coaching. *Studying Teacher Education*, 11(3), 255-271. <https://doi.org/10.1080/17425964.2015.1078786>
- Loughran, J. & Northfield, J. (1998). A framework for the development of self-study practice. In M.L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teacher practice: Self-study for teacher education* (pp. 7-18). London: Falmer Press.
- MacKinnon, A. (2017). Practicum and Teacher Education: Wrapped Around Your Finger. *Studying Teacher Education*, 13(2), 231-238. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1342361>
- Martín-Gutiérrez, A., Conde-Jiménez, J. & Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4),141-160. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618>

- Martínez-Izaguirre, M., Yániz Álvarez de Eulate, C. & Villardón-Gallego, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 171-192. <https://doi.org/10.35362/rie740613>
- Mena, J., Hennissen, P. & Loughran, J. (2017). Developing preservice teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Mena, J. & Russell, T. (2016). El Self-Study como forma de investigación en la formación del profesorado: un análisis de contenido de los trabajos presentados en el X Congreso Internacional sobre Self-Study S-STEP de 2014. En Russell, T., Fuentealba, R. & Hirmas, C. (Eds.) *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (pp. 235-254). Chile: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)
- Olan, E. L. & Edge, C. (2019) Collaborative Meaning-Making and Dialogic Interactions in Critical Friends as Co-Authors. *Studying Teacher Education*, 15(1), 31-43, <https://doi.org/10.1080/17425964.2019.1580011>
- Ripamonti, S., Galuppo, L., Bruno, A., Ivaldi, S. & Scaratti, G. (2018). Reconstructing the internship program as a critical reflexive practice: the role of tutorship. *Teaching in Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1421627>
- Russell, T. (2017): A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4-14. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1395852>
- Russell, T., Fuentealba, R. & Hirmas, C. (2016). *Formador de formadores: Descubriendo la propia voz a través del Self-Study*. Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Russell, T. & Loughran, J. (2008). Self-Study in the Context of Preservice Teacher Education Programs. *Studying Teacher Education*, 4(2), 93-94. <https://doi.org/10.1080/17425960802433579>
- Samaras, A.P. (2011). *Self-Study Teacher Research Improving Your Practice Through Collaborative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publishers.
- Schuck, S. & Russell, T. (2005). Self-Study, Critical Friendship, and the Complexities of Teacher Education. *Studying Teacher Education*, 1(2), 107-121. <https://doi.org/10.1080/17425960500288291>
- Thomas, L. (2017): Learning to Learn about the Practicum: A Self-Study of Learning to Support Student Learning in the Field. *Studying Teacher Education*, 13(2), 165-178. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1342354>
- Yang, H. (2019). The nexus between preservice teachers' emotional experience and cognition during professional experience. *The Australian Educational Researcher*, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00320-8>
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zeichner, K. (1999). The new scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 8(9), 4-45. <https://doi.org/10.3102/0013189X028009004>
- Zeichner, K. (1987). Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 565-575. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(87\)90016-4](https://doi.org/10.1016/0883-0355(87)90016-4)

## Acompañamiento de prácticas pedagógicas de formación inicial: un *self-study* a partir del rol como profesora guía

Romina Lattanzi <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-0812-912X>  [romina@lattanzi.cl](mailto:romina@lattanzi.cl)

Carlos Mario Vanegas Ortega <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-5364-0664>  [cmariov@gmail.com](mailto:cmariov@gmail.com)

<sup>1</sup> Universidad Central de Chile, <sup>2</sup> Universidad de Santiago de Chile

**Resumen.** En el contexto de mi experiencia como profesora de Biología y Ciencias en la educación media, hace cinco años, y cuando aún era profesora principiante, de manera accidental me correspondió ser profesora guía de futuros profesores de Biología y Ciencias. Esto tensionó mi quehacer profesional puesto que confundía mi rol como profesora de aula con el de profesora guía de prácticas. Ante esta situación me propuse como objetivo de investigación caracterizar la transformación de mis propios procesos reflexivos a través de un *self-study* sobre el acompañamiento como profesora guía de prácticas pedagógicas de profesores de Biología y Ciencias en formación inicial. Los resultados muestran que se tensionó mi proceso identitario con el rol, permitiéndome diferenciar mi rol como docente de aula, y avanzar hacia la comprensión de una nueva identidad como formadora de profesores. Además, me permitió comprender mi propia práctica pedagógica desde una concepción más compleja, que posibilita la incorporación de las perspectivas de la tríada, problematizar la relación entre la teoría y las experiencias de aula, así como darme cuenta sobre el alto nivel de influencia que tienen las dimensiones personal/familiar y emocional en las formas de interacción con los estudiantes y con los profesores en formación.

**Palabras clave:** práctica pedagógica; profesor guía; reflexión docente; *self-study*.

### **Acompanhamento de estágios pedagógicos de formação inicial: um *self-study* a partir do papel de profesora orientadora**

**Resumo.** No contexto da minha experiência como professora de Biologia e Ciências no ensino médio, há 5 anos, quando ainda era professora principiante, casualmente me correspondeu ser orientadora de futuros professores de Biologia e Ciências. Isto gerou uma tensão profissional, já que confundia o meu papel de professora de sala de aula com o de orientadora pedagógica. Perante esta situação, defini como objetivo de pesquisa caracterizar a transformação dos meus próprios processos de reflexão através de um *self-study* sobre o acompanhamento como orientadora pedagógica de estágios de professores de Biologia e Ciências em formação inicial. Os resultados mostram que a tensão entre o meu processo identitário e o papel de orientadora me permitiu diferenciar o meu papel de professora de sala de aula e avançar para a compreensão de uma nova identidade como formadora de professores. Além disso, me fez entender a minha própria prática pedagógica a partir de uma concepção mais complexa, possibilitando a incorporação das perspectivas da tríade, problematizar a relação entre a teoria e as experiências de sala de aula, além de perceber o alto nível de influência que as dimensões pessoal/familiar e emocional nas formas de interação com os alunos e com os professores em formação têm.

**Palavras-chave:** prática pedagógica; orientador; reflexão docente; autoestudo; *self-study*.

### **Accompaniment of initial training pedagogical practices: A *self-study* based on the role as a guide teacher**

**Abstract.** In the context of my experience as a high school teacher of Biology and Sciences, 5 years ago, and while I was a teacher-in-training, accidentally I became the guide for other future Biology and Sciences teachers. This created some tension in my professional life because it blurred the lines between my role as a classroom teacher and my role as a guide for other teachers-in-training. In this situation, I decided the goal of my research would be to characterize the transformation of my own self-reflective processes through *self-study* of the role of a mentor and teacher of pedagogical practices in Biology and Sciences. The results show a tension in my identity process with this new role, allowing me to differentiate my role as a classroom teacher, and move forward towards a new identity as a teacher trainer or guide. In addition, it allowed me to understand my own educational practices from a more complex point of view, which allows for the inclusion of triad perspectives, the problematization of theory and classroom experiences, as well as realizing the high impact and influence which personal/family and emotional relations have in the ways one interacts with students and teachers-in-training.

**Keywords:** pedagogical/educational practice; trainer/mentor; educational reflection; *self-study*.

## 1. Introducción

Las prácticas pedagógicas de formación inicial son un punto de intersección entre la formación universitaria y el ejercicio profesional, es en esta instancia donde se produce el primer acercamiento del docente en formación con la realidad escolar, por tanto, tiene un carácter complejo porque tensiona las dimensiones personal y social del sujeto (Dewey, 1964; Imbernón, 2001; Latorre, 2004; Correa, 2011; Domingo & Gómez, 2014). La práctica pedagógica tiene valores y compromisos asociados a la responsabilidad que implica la profesión docente, pero esta responsabilidad no solo es atribuible al profesor en formación (PF), sino también al profesor tutor (PT) y al profesor guía (PG). El tutor es quien orienta las prácticas desde la universidad, mientras que el profesor guía es quien lo hace desde establecimiento educativo escolar, y para algunos autores, es este último quien tiene la mayor influencia en el desempeño del profesor en formación (Correa, Malo & Gervais, 2013), y por tanto, resulta imprescindible que el profesor guía comprenda y se apropie de su rol como formador de formadores.

142

La práctica pedagógica es una instancia para tener la oportunidad de reflexionar acerca de la labor como profesor en formación inicial, con la ventaja de poder aprender de experiencias e iniciativas exitosas o dificultosas, y es aquí donde el profesor guía cumple una importante labor, para lo cual debe sentirse preparado para instar a que se generen estos momentos de reflexión, es decir, ofrecer una perspectiva de la práctica alejada de la aplicación de teoría, sino orientada al sujeto, a sus pensamientos, opiniones y propósitos. Para que tanto el profesor en formación como el profesor guía alcancen este crecimiento personal y profesional, el profesor guía se convierte en un foco interesante de estudio, ya que es el responsable directo de dirigir y apoyar las acciones del profesor en formación.

En el contexto de mi experiencia como profesora de Biología y Ciencias en la educación media, hace 5 años, y cuando aún era profesora principiante, de manera accidental me correspondió ser profesora guía de futuros profesores de Biología y Ciencias. Esto tensionó mi quehacer profesional puesto que confundía mi rol como profesora de aula con el de profesora guía de prácticas. Ante ello, surgieron las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las características que debe tener una profesora guía de prácticas pedagógicas? ¿En qué se asemejan y diferencian, el rol de profesora de aula escolar y el rol de profesora guía de prácticas pedagógicas de formación inicial? ¿Cuáles son las estrategias que me permiten optimizar el acompañamiento de las prácticas de los profesores en formación? ¿Cómo la reflexión sobre mi rol como profesora guía de prácticas impacta mi desarrollo profesional docente? Ante estas preguntas, me propuse como objetivo de investigación caracterizar

la transformación de los propios procesos reflexivos a través de un *self-study* sobre el acompañamiento como profesora guía de prácticas pedagógicas de profesores de Biología y Ciencias en formación inicial.

## 2. Metodología

La investigación se realizó desde un paradigma cualitativo con enfoque de *self-study* (Olarte, 2016; Russell & Mena, 2016; Russell, Fuentealba & Hirmas, 2016). Se trata de interpretar críticamente el papel de mí misma como formadora de profesores, analizando las consecuencias de la toma de decisiones personales, así como las características y matices de los contextos particulares en los que se desarrolla el acompañamiento de la práctica pedagógica (Clarke & Erickson, 2004).

### 2.1 Procedimiento de recogida y análisis de datos

Cualquier *self-study* suele abordarse desde diferentes perspectivas teóricas que obligan a la utilización de instrumentos diversos (Brewer & Hunter, 2006). El acceso a múltiples conjuntos de datos en un *self-study* aumenta la posibilidad de recoger la riqueza de la realidad estudiada. Por ello, recurriré a mi primera experiencia como profesora guía de prácticas para analizar dos fuentes de datos diferentes: datos emergentes desde mi mirada personal y datos emergentes desde una perspectiva externa.

Hace 5 años fui asignada como profesora guía de prácticas de tres profesores de Biología y Ciencias que estaban en distintos niveles de formación. Esto implicó acompañar una profesora en tercer año de formación (PF1), un profesor en último año de formación (PF2) y un profesor en segundo año de formación (PF3). Desde la mirada personal, escribí 8 bitácoras con incidentes críticos sobre mi proceso de acompañamiento a los profesores en formación. De manera paralela, participé de una investigación en donde se investigó mi desempeño como profesora guía de práctica, por tanto, los resultados de dicha investigación me entrega la mirada externa que me permite complejizar este *self-study*.

La ventaja de tomar los datos de acontecimientos de 5 años atrás, es que puedo tomar distancia y mirar mis acciones y posicionamientos como mayor objetividad, lo que me permite ser más rigurosa con el *self-study*. Como se observa en la figura 1, el diseño metodológico responde a los objetivos de

la investigación, a partir de dos fases: análisis y meta-análisis. A continuación, para cada fase se describen los instrumentos de producción de datos y los procedimientos de análisis de la información.

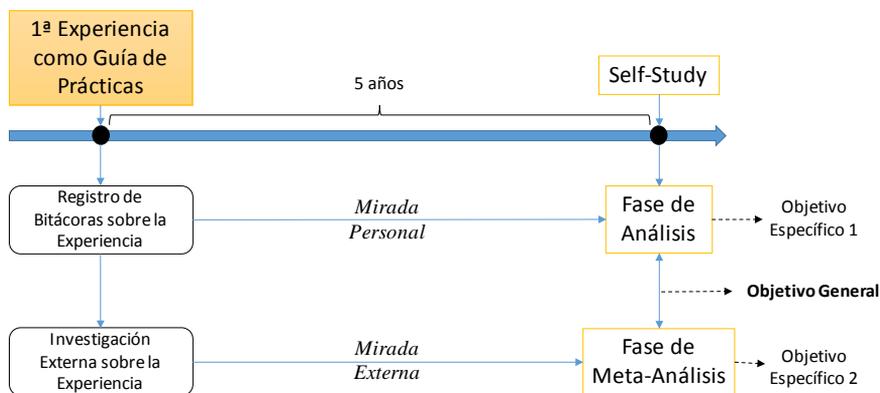


Figura 1. Diseño metodológico de la investigación. Fuente: elaboración propia.

**Fase de análisis.** Esta fase tuvo como objetivo específico identificar los propios procesos reflexivos que emergen del acompañamiento como profesora guía de prácticas pedagógicas de profesores de Biología y Ciencias en formación inicial. Para ello, se contó con el registro de 8 bitácoras de incidentes críticos donde escribí sobre mi proceso de acompañamiento a tres profesores de Biología y Ciencias en Formación. Cada bitácora aborda los elementos planteados en la tabla 1.

Tabla 1. Elementos considerados para el registro de bitácoras.

| Fecha | Descripción general de la situación | ¿Qué sentimientos o emociones me generó la situación? | ¿Por qué es importante que registre este evento? | Si tuviese que enfrentarme de nuevo a una situación similar, ¿la enfrentaría de la misma manera? |
|-------|-------------------------------------|---|--|--|
|       |                                     |   |  |  |

Para el procesamiento de datos, se hizo análisis de contenido de cada bitácora a partir de las categorías definidas por Vanegas (2016, p. 132) para el estudio de procesos reflexivos de profesores de ciencias en contextos de prácticas pedagógicas. Para la reducción de información, se realizó la categorización de cada registro y se sintetizó los resultados en una matriz de resignificación.

**Fase de meta-análisis.** Esta fase tuvo como objetivo específico describir las convergencias y divergencias entre la perspectiva personal y la perspectiva de un investigador externo, cuando se analizan los procesos reflexivos sobre el propio acompañamiento como profesora guía de prácticas

pedagógicas de profesores de Biología y Ciencias en formación inicial. Dado que, cuando tuve mi experiencia como profesora guía de prácticas, participé de una investigación en la que se estudió el desempeño de mi rol y los procesos de acompañamiento de los tres profesores en formación que me fueron asignados, para este *self-study* se contó, como punto de contraste y discusión reflexiva, con los datos, resultados y análisis del investigador.

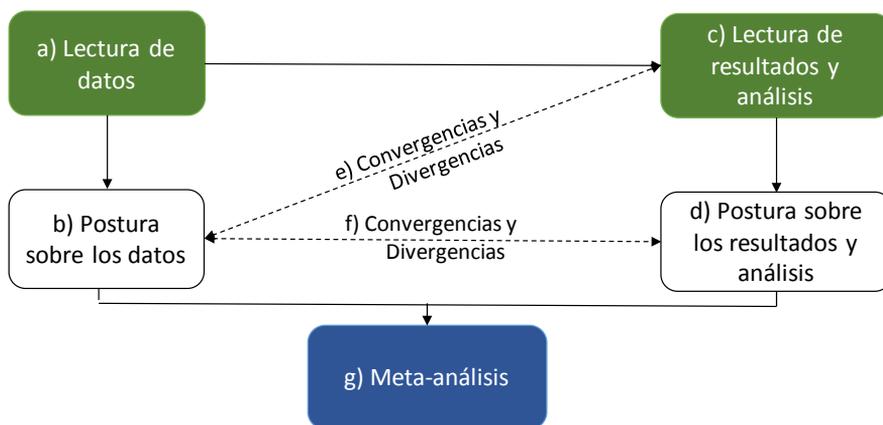


Figura 2. Procedimiento de análisis para la fase de Meta-Análisis. Fuente: elaboración propia.

Esta fase se ha denominado Meta-Análisis, puesto que implica el análisis (mío) del análisis que realizó el investigador (Olarte, 2016); además de las conversaciones presenciales con dicho investigador. De esa manera, se contraponen la perspectiva personal con la perspectiva externa. Como se muestra en la figura 2, para llegar a las conclusiones del meta-análisis se realizó sistemáticamente, para cada categoría, el siguiente procedimiento:

- a) Lectura de los datos originales producidos por el investigador. Para la obtención de estos datos, el investigador me realizó dos entrevistas (una al inicio y otra al final) en las que abarcaba las categorías de análisis. Además, mi participación en la investigación implicó participar en dos momentos de trabajo con la tríada formativa de PF3: una mesa reflexiva trídica y una entrevista grupal (Vanegas, 2016).
- b) Establecimiento de una postura personal sobre el contenido de los datos originales.
- c) Lectura de los resultados y análisis establecidos por el investigador.
- d) Establecimiento de una postura personal sobre el contenido de los resultados y análisis establecidos por el investigador.

- e) Análisis de convergencias y divergencias entre b) y c).
- f) Análisis de convergencias y divergencias entre b) y d).
- g) Definición de conclusiones del Meta-Análisis.

Tanto para la fase de análisis como para la fase de meta-análisis, el rigor metodológico estuvo dado por procesos de triangulación entre investigadores (mi postura y la del investigador) y de fuentes (Vallejo y Finol de Franco, 2009). Para la fase de análisis, invité al investigador para que revisara la asignación de categorías a las bitácoras; en los casos que fue necesario, se hicieron ajustes. Para la fase de meta-análisis, además de la triangulación entre los datos y los análisis de los datos (procedimientos a y c de la figura 2), socialicé con el investigador mi postura personal sobre el contenido de los resultados y análisis establecidos por él, las discusiones me permitieron hacer modificaciones cuando había discrepancias en las interpretaciones o cuando se había omitido información.

### 3. Resultados y análisis

146

En coherencia con el diseño metodológico, primero presentaremos el análisis de las bitácoras, y posteriormente, realizaremos el meta-análisis de los datos asociados a la investigación sobre mi proceso de acompañamiento a la práctica de profesores en formación inicial de Biología y Ciencias.

#### 3.1 Análisis de bitácoras

A continuación, se presenta el análisis las ocho bitácoras relacionadas con mi proceso de acompañamiento a la práctica de tres profesores en formación. En cada caso, se sintetizan los acontecimientos que detonan la reflexión, la mirada que le di hace cinco años, y finalmente, el análisis que hago hoy de la situación.

La primera bitácora surge cuando la PF1 llevó a los estudiantes de cuarto medio una guía tipo PSU (Prueba de Selección Universitaria) de biología para ser realizada en clase. Sin embargo, los estudiantes no se motivaron con la actividad propuesta por PF1 y plantearon que no la iban a realizar. Ante ello, le pedí a PF1 que la modificara ya que yo sentía que los estudiantes estaban poco motivados. Pero ella insistió en que se debía seguir la próxima semana con la misma guía, porque, según su criterio, los alumnos estaban muy débiles en biología.

Esta bitácora corresponde a la categoría relación profesor en formación - profesor guía. En este caso, mi sentimiento era de frustración al no haber podido demostrar a PF1 que el instrumento de evaluación presentado a los estudiantes no estaba dando los resultados esperados. Hoy bajo una mirada más experimentada, considero que esta situación necesita otro tipo de análisis, en particular, esta actividad fue improvisada por PF1 (algo que no debió haber sucedido), confié en que PF1 me presentaría previamente el material y no fue así. Hoy, solicito a los PF que me entreguen los contenidos y actividades una semana antes. Esto facilita nuestra comunicación, además de darnos el tiempo para reflexionar y prever posibles situaciones que se podrían presentar. Además, este episodio se relaciona de manera directa con la categoría de Identidad como profesora guía, porque deja en evidencia la falta de apropiación de mi rol como profesora guía, ya que permití que PF1 improvisara y no generé argumentos e instancias de diálogo que le permitieran actuar de manera diferente.

La segunda bitácora se refiere al trabajo con PF2, a partir de una salida pedagógica a la que me acompañó, me sentí agradecida y tranquila al poder proponer ideas en conjunto, también poder realizarle correcciones y que él se las tomase a bien. Sentí que, con el transcurso del tiempo, PF2 ha ido modificando la actitud que tenía en un principio de querer resistirse a cambiar, a que yo le hiciera recomendaciones, le corrigiera o le diera ideas nuevas. Me llama la atención el hecho que el factor edad haya sido significativo para mí. Consideraba que, por tener edades similares, PF2 no me respetaría o no me consideraría como una guía. Esta situación instala un primer proceso de identificación con el rol de profesora guía, ya que no me sentía con la autoridad para formar a futuros profesores debido a mi poca experiencia en el rol y la poca confianza que se había desarrollado con PF2. Esta aprehensión pudo deberse a que, coherente con lo que plantean Gervais (2007) y Correa (2011), yo consideraba que ser profesora guía era una responsabilidad que tenía consecuencias inmediatas sobre la formación y desarrollo profesional del futuro profesor.

La tercera bitácora se relaciona nuevamente con PF1, se presentó un conflicto de aula debido a que PF1 descuidó una responsabilidad que le había encomendado. Esto me hizo sentir molesta, tener la sensación de que PF1 no estaba aportando al desarrollo de la clase y, además, actué precipitadamente proyectando mi molestia con los estudiantes. Lo complejo es que la situación no la dialogué con PF1, y creí que la manera de resolverla era siendo más autoritaria con ella.

Cuando un docente comparte su reflexión con sus pares se convierte en un estimulador de la reflexión de otros (Correa *et al.*, 2013). La clave para poder superar este tipo de situaciones y que no se volvieran a repetir en el

futuro, era haberlo analizado en ese instante con la PF1, ya que cuando el docente sociabiliza este proceso reflexivo, por medio de la verbalización, se habla de un proceso mancomunado que permite generar los cambios que en este caso yo quería que ella hiciera.

La cuarta Bitácora relata lo sucedido con PF2, quien realizó una actividad práctica de la unidad temática de los sentidos. Cuando me planteó lo que quería hacer, no me pareció interesante y pensé que los estudiantes iban a participar de mala manera, pero finalmente me llevé una grata sorpresa porque los jóvenes trabajaron muy bien y se notaban muy entusiasmados.

Esta situación es el ejemplo claro de que la formas de trabajar en el aula y las relaciones entre docentes pueden ser potenciadas al dar un rol más activo y confiar en las iniciativas de los PF (Montecinos & Walker, 2010). En este caso hubo efecto sobre mis procesos reflexivos relacionados con la categoría de didáctica y ciencia; el profesor en formación llegó a mejorar mi ejercicio profesional, aportando conocimiento didáctico actualizado y pertinente para las características de los estudiantes.

La quinta bitácora corresponde a lo ocurrido con PF3, cuando le solicité a este que me ayudara a realizar una actividad en el laboratorio de computación encargándose de los estudiantes de las últimas filas. PF3 se dedicó a hacer otras cosas y no lo solicitado. El sentimiento que provocó en mí fue de cansancio y un poco de molestia debido a la falta de iniciativa del PF. En este caso, debido a mi falta de experiencia, le encargué al profesor en formación una actividad poco desafiante, ya que solo debía estar al cuidado de los estudiantes. Tal vez el haberle solicitado que los ayudara a realizar la actividad hubiese resultado mucho más motivador para él.

Este acontecimiento es un ejemplo de la categoría Identidad como Profesor Guía, ya que logré identificar que soy la responsable directa de generar en el PF, instancias de desarrollo profesional, encomendando tareas desafiantes y no limitando al PF a observar o ejercitar formulaciones teóricas, restringiendo los aportes que estos pueden hacer a la formación inicial docente.

La sexta bitácora tiene relación con el PF2, este fue de gran ayuda durante una salida pedagógica apoyándome con los estudiantes y con los trámites correspondientes a toda la salida, los sentimientos fueron de gratitud y confianza, ya que todo lo solicitado al PF fue realizado a tiempo y con profesionalismo.

Esta situación está en directa correspondencia con la categoría Relación Profesor guía - Profesor en formación, ya que la confianza profesional entregada al PF era producto de la cercana relación laboral que tenía con él, debido al extenso tiempo que compartíamos y a los momentos para reflexionar acerca de nuestras experiencias. Este tipo de conocimiento se produce cuando hay relaciones interpersonales en un contexto común durante periodos prolongados de convivencia (MINEDUC, 2005)

La séptima bitácora se genera cuando me corresponde evaluar la práctica profesional de PF3, esta fue una instancia de reflexión importante para ambos, en donde pudimos socializar y discutir los acontecimientos más relevantes vividos durante su práctica. Me sentí cómoda durante la conversación, ya que ambos fuimos capaces de expresar con respeto, los sentimientos que se generaron durante el desarrollo de esta práctica profesional. También evidencí que habíamos tenido muy pocos momentos para reflexionar y realizar sugerencias a su labor como PF.

Lo expresado en el párrafo anterior, refleja las pocas instancias que los PG generamos para reflexionar en conjunto con el profesor en formación. Las actividades diarias muchas veces no permiten reservar momentos para contrastar experiencias pasadas y actuales, pero esto nunca debiese ser un impedimento para dialogar y llegar a acuerdos. Esta situación tiene que ver con la categoría de Identidad como Profesora Guía, ya que permitió darme cuenta de mi responsabilidad para generar momentos de reflexión que hubiesen ayudado a resolver los conflictos.

La octava bitácora hace referencia a una mesa reflexiva en la cual participamos PF3-PT-PG, un momento grato donde pudimos intercambiar opiniones, conocer los pensamientos y también saber cómo actúa o actuaría cada uno frente a determinadas situaciones. En la mayoría de las cosas llegamos a acuerdos, aunque existieron situaciones donde las opiniones eran bastante diferentes.

Esta forma de trabajo conjunto se relaciona con la categoría Relaciones Trídicas (RT), la cual permite llevar a cabo procesos reflexivos grupales, abordando una dimensión social, porque es una actividad en la que pueden participar todos los implicados en el proceso formativo (Domingo & Gómez, 2014). Este proceso cognitivo y afectivo de la relación trídica permite también analizar situaciones que involucran a los tres actores, solucionar pugnas y llegar a acuerdos que en la relación diádica no serían posibles (Vanegas, 2016).

### 3.2 Meta-análisis

Para el meta-análisis, abordaré en cada categoría los focos centrales de los resultados del investigador, y al mismo tiempo, plantearé las convergencias y divergencias que aparecen desde mi forma de ver los datos o desde mi forma de ver los análisis del investigador. Primero abordaré las categorías relacionadas con la identidad (identificación, identización, identidad como profesora guía), luego las de contexto (contexto inmediato, sistema educativo, sociocultural, enseñanza), posteriormente las de las concepciones (práctica, reflexión, didáctica y ciencia), y finalmente las de la tríada (relaciones tríadicas, relación profesor en formación – profesor guía, relación profesor tutor – profesor guía).

#### Identificación

El investigador planteó que, según mi perspectiva, las características principales de los profesores son el contacto profundo que se tiene con los estudiantes y la desmotivación por la profesión, sin embargo, al remirar estos datos, realicé el cuestionamiento por la permanencia en la profesión, que puede estar influenciado por distintas variables; sin embargo, este cuestionamiento no está planteado desde una perspectiva negativa sino en el tipo de cuestionamiento que, según Schön (1987) y Dewey (1933), moviliza al profesorado a generar cambios en sus prácticas.

150

Con relación al contacto con los estudiantes, este aspecto cobra mayor importancia en la actualidad, ya que considero que el cambio que se puede evidenciar en las aulas de clases no es mínimo, por el contrario, es un gran cambio el que puede generar el profesorado a partir de su rol en la escuela. Un aspecto a destacar es que la mirada que tengo ahora con respecto a lo que identifica al profesorado, es cómo en realidad soy consciente de que la labor que realiza un profesor puede estar mediada por dos roles que son distintos: la función como profesor y la función como profesor guía. Aunque esta última no es una dimensión de análisis para esta categoría, está influyendo desde la perspectiva como me posicionó para enfrentar la identidad de profesora.

#### Identización

La identización “es un proceso de individualización donde el sujeto decide qué elementos del grupo le son propios, cuáles adopta y cuáles no, qué lo hace similar al grupo y en qué se diferencia” (Vanegas, 2016, p. 64). En ese sentido, los elementos personales que logro destacar y que me pudiesen diferenciar dentro del colectivo profesional es que tanto en los análisis del investigador como en el meta-análisis que estoy realizando, pongo énfasis en los sentimientos que me genera el ver un avance en los aprendizajes de mis estudiantes y no solo en lo cognitivo sino también en lo afectivo, esto se

refleja en las altas expectativas que tengo hoy con respecto a lo que pueden hacer mis estudiantes. Logro reflexionar a través de los cambios que se realizan en los jóvenes. La diferencia principal es que hoy hablo desde la experiencia, esta me permite ver la evolución que van teniendo los jóvenes y los logros alcanzados; en cambio, antes destacaba la importancia de trabajar los objetivos transversales del currículo, sin importarme si ello en realidad tenía alguna implicancia en el logro de sus metas personales.

### Identidad como profesora guía

Según el investigador, aspectos relacionados con los 'procesos afectivos' tienen un gran valor para mí a la hora de guiar una práctica; la mirada de hoy ratifica esa postura, ya que todavía sigue siendo importante el preocuparme y ocuparme de que el profesor en formación a mi cargo se sienta a gusto, valorado y que además sea él el protagonista y no la profesora guía (como sentí que había sido en mi práctica profesional).

La comprensión de mí misma evolucionó a algo más cercano a una profesora guía que a una profesora de aula, esto se debe a mi mayor experiencia como docente escolar, por lo que logro identificar las diferencias con mayor facilidad. Sigo destacando la importancia de los aprendizajes de saberes y recursos específicos del trabajo como profesor escolar, ya que no solo se evalúa a un profesor por sus buenas clases sino también por cumplir con tareas administrativas propias de un docente, por lo que me sigo preocupando de inculcar estos aprendizajes. Tanto en los datos del investigador como en sus análisis, logro identificar las diferencias entre ser profesora y ser profesora guía de prácticas pedagógicas de formación inicial, lo cual instala un proceso de identificación con el rol. Ser profesora guía es una gran responsabilidad para mí porque tiene consecuencias inmediatas sobre la formación y desarrollo profesional del futuro profesor (Correa, 2011; Vanegas, 2016), no así en mi rol como profesora de ciencias.

En la actualidad sigue existiendo una diferenciación de roles, pero hoy destaco el hecho de dejar de tener esa postura de 'modelo perfecto' en donde el profesor en formación solo rescate de mi práctica como docente lo positivo, sino que pueda más bien seleccionar lo más significativo de cada práctica y profesor guía y así crear su propio perfil como futuro docente. Esto me permite hoy relajarme más en el rol de profesora guía, ya que no es una camisa de fuerza en la que se tiene que ser perfecta. Ahora entiendo mi labor como un espacio de aprendizaje para mí y un apoyo para los procesos reflexivos del profesor en formación.

### Contexto inmediato

El investigador da cuenta que lo más relevante en ese momento para mí, eran las condiciones laborales en la que nos enfrentábamos los profesores, el contexto material me impedía sentirme a gusto desarrollando

mi trabajo como profesora guía, ya que no contaba con todos los recursos materiales para realizar clases más diversas. Actualmente, por el contrario, es un desafío el constantemente buscar nuevas estrategias para enseñar ciencias y así mostrarles a los profesores en formación, que es posible obtener resultados satisfactorios con condiciones que no son las ideales. Conuerdo también con lo planteado por el investigador, el cual menciona que el contexto dejó de ser un obstáculo, ya no busco igualar mis condiciones culturales con la de los estudiantes, sino que estoy realizando un proceso que me permite comprender y valorar las diferencias.

### Enseñanza

Según el investigador, la reflexión inicial sobre el éxito de una clase fue determinado principalmente por la relación profesor – estudiante, la cual considero nunca debe ser de amistad, lo que no niega el surgimiento de lazos afectivos y sentimientos perdurables en el tiempo. El investigador destaca la importancia que tiene para mí el manejo de los contenidos y el conocimiento de la disciplina que enseño, el cual fortalece las interacciones con el estudiantado. Conuerdo plenamente con los resultados del estudio, ya que la dimensión de enseñanza está en directa relación con la dimensión de identidad, porque involucro experiencias personales para determinar el tipo de relación que debo tener con los estudiantes y con los profesores en formación.

152

### Práctica

Cuando comparé los datos con los resultados del investigador, no evidencié incoherencias con la concepción del proceso de práctica pedagógica que tengo hoy. Sin embargo, en el momento de escribir este meta-análisis me di cuenta que ahora tengo una comprensión de la práctica que es más compleja porque involucra la reflexión sobre las experiencias, el contexto, los otros (la tríada), y lo más relevante, los elementos emocionales derivados de las situaciones personales que modificaron mi identidad (lo personal/familiar influyendo en mi forma de ser y de ver la profesión docente). Tal vez lo más significativo es cuando analicé qué es para mí la práctica, en un comienzo lo consideré un espacio que desafía por cambios en la educación, hoy complementaría que es un punto de encuentro entre lo aprendido en la universidad y la resignificación de las experiencias de la labor docente. Inicialmente tenía una mirada más romántica de lo que es la pedagogía, en donde el cambio en la educación es lo que me movilizaba, hoy hay una mirada menos idealista basada en las experiencias y las condiciones de los contextos educativos.

En esta dimensión también aparecen nuevas ideas que me llaman la atención, por ejemplo, el hecho que la práctica esté condicionada por el estado de ánimo, esto se debe a que durante los últimos años, producto de

una situación personal, pude vivenciar que las emociones o el momento en el cual nos encontremos es clave para condicionar la percepción que tenemos con respecto a la práctica. Antes no consideraba eso como un aspecto importante, creía que se podía separar lo personal de lo laboral, pero no es así, por lo tanto hoy me preocupó de saber cómo se encuentran mis estudiantes y el profesor en formación, incluso para considerarlo dentro de mi evaluación. En coherencia con la Comisión sobre Formación Inicial Docente (MINEDUC, 2005), la producción de conocimiento práctico depende de las relaciones interpersonales, por eso hoy quiero tener una relación que me permita transmitir no solo conocimiento práctico, sino también, formativo desde lo emocional. El investigador destaca de mi entrevista, la reflexión y la consideración de lo grupal como elementos que incluyo para posibilitar el desarrollo profesional docente, debiéndose esto a las dinámicas grupales de la investigación.

### Reflexión

Dewey (1933) concebía la reflexión como un proceso sistemático y riguroso del cual se pueden construir significados y conclusiones. En mi caso, inicialmente considero la reflexión como un proceso cognitivo que mejora las prácticas pedagógicas, la cual imagino desde una forma individual y que se realiza de una manera más formal ya que ocurre en el establecimiento educacional. Según el investigador, la experiencia como profesora y formadora de profesores me ha permitido resignificar el concepto de reflexión al que le he incorporado nuevos elementos, como la reflexión en otros espacios diferentes al trabajo. Según Black y Plowright (2010) una de las dimensiones de la reflexión es el aprendizaje de tipo informal el cual considera actividades fuera del aprendizaje formal como actividades extra programáticas y lecturas recomendadas.

Otro elemento es que actualmente considero a otros individuos dentro de mi proceso reflexivo, es decir, la reflexión grupal toma un significado importante; como señalan Domingo & Gómez (2014), cuando el docente internaliza el proceso reflexivo se habla de un proceso individual; cuando el docente sociabiliza ese proceso reflexivo, por medio de la verbalización con sus pares, se habla de un proceso grupal. Este cambio de paradigma sobre lo que es reflexión se debe principalmente al trabajo realizado durante las tríadas, ya que evidenció un aprendizaje comunitario y no individual.

### Didáctica y ciencia

En un comienzo de la investigación, la didáctica y ciencia tenían un significado muy distinto al que tengo hoy, esto se debe a que me veo obligada a mantenerme actualizada constantemente a cerca de la didáctica de la ciencia, y a crear secuencias de actividades con el objetivo de enseñar ciencia para cada nivel y contexto sociocultural en donde me encuentre desarrollando mi trabajo. Según el análisis del investigador, consideraba el manejo del conoci-

miento científico como una herramienta que me daba cierta autoridad frente al profesor en formación, es decir separaba el concepto de didáctica y de ciencia. En la actualidad ambos están fusionados, no funcionan por separado. Antes pensaba que el conocimiento de la disciplina era mi principal herramienta para apoyar al profesor en formación, hoy veo que este conocimiento tiene que ser complementado con un discurso pedagógico articulado al contexto educativo y, con conocimientos didácticos que permitan promover los aprendizajes científicos de todos los estudiantes. Ciencia, pedagogía y didáctica son tres focos de reflexión y trabajo con los profesores en formación.

### Relaciones triádicas

Tanto al inicio de la investigación como ahora, destaco la importancia del trabajo y la reflexión de y sobre la relación triádica (profesor guía – profesor tutor – profesor en formación). Conuerdo con el investigador en que las mesas reflexivas triádicas me sirvieron para ser consciente de la importancia del trabajo en tríada. Si me hubieran preguntado antes no hubiese considerado al profesor tutor como un actor significativo dentro de la práctica del profesor en formación, actualmente, comprendo que el profesor tutor juega un rol relevante ya que me permite tener una visión más acabada sobre el profesor en formación y sobre los objetivos del proceso de la práctica pedagógica.

154

Otro aspecto a destacar es el cambio en mi opinión respecto a la función que tiene el Profesor en Formación. La imagen de él ha evolucionado de un futuro profesor que ayuda a corregir evaluaciones y prepara material, a uno que no solo se prepara en los saberes teóricos sino también prácticos (Correa, 2011), que son orientados por mí durante la instancia de práctica pedagógica. Cabe destacar que, en esta dimensión, el análisis debe ser con respecto a los tres actores de la tríada, pero se evidencia que todavía me cuesta visualizar a los tres interactuando en conjunto, esto se debe a que aún no tengo instalado como práctica habitual el trabajo mancomunado con el profesor tutor; siempre que nos reunimos es en dupla, a menos que sea para la evaluación final del PF.

### Relación PF-PG

Para Correa (2011), el profesor guía es quien articula los conocimientos prácticos y teóricos dentro del proceso de práctica del profesor en formación. En mi caso, destaco los aprendizajes y sentimientos que genera en mí esta relación diádica, lo que está en directa correspondencia con la categoría de identificación; es decir, esta relación con el profesor en formación influye en mi experiencia, emociones, valores, desafíos, entre otros aspectos que me diferencian del resto de mis pares. Hoy puedo decir que además de todo lo que he aprendido de los profesores en formación, y evitando siempre un trato jerárquico, también considero mi aporte a su formación. Como lo

explícita Correa (2011), propiciando el aprendizaje experiencial por medio de la reflexión, mi rol de PG implica el cuestionamiento y retroalimentación durante todo el proceso.

### Relación PT-PG

Durante el estudio del investigador, la relación diádica con el profesor tutor no ocurría, por tanto, nuestra interacción fue mínima, esto traía consigo consecuencias importantes para los procesos de los profesores en formación (Figueira & Rivas, 2011; Frick, Carl & Beets, 2010); pero lo interesante según el investigador, y en lo que concuerdo, es que la entrevista grupal y la mesa reflexiva triádica nos dio la posibilidad de interactuar en otras condiciones. Esto sirvió para fortalecer la relación con el profesor en formación, ya que tenía una perspectiva más clara con respecto a las actividades que debía o no realizar para cumplir con los requisitos mínimos esperados por la universidad y, las expectativas formativas que se requerían para aprobar la práctica pedagógica. Hoy al mirar y recordar la poca comunicación con el profesor tutor, no sólo pienso en las consecuencias que ello tuvo en el profesor en formación, sino en mi desarrollo profesional, y en particular, en tener perspectivas más amplias sobre las responsabilidades que implica ser profesora guía.

## 4. Conclusiones

En cumplimiento del primer objetivo específico del *self-study*, el análisis de las bitácoras permite concluir que, durante mi primera experiencia como profesora guía de prácticas pedagógicas de profesores de Biología y Ciencias en formación inicial, emergen procesos reflexivos sobre mi identidad como profesora guía, la relación diádica profesor en formación – profesor guía, y las concepciones de reflexión y didáctica de las ciencias.

El principal logro de la primera fase de la investigación fue darme cuenta cómo la primera experiencia como profesora guía tensionó mi proceso identitario con el rol, permitiéndome diferenciar mi rol como docente de aula, y avanzar hacia la comprensión de una nueva identidad como formadora de profesores (Vanegas & Fuentealba, 2019). Además, las bitácoras me ayudaron a entender, desde otras perspectivas, las relaciones con los profesores en formación, dejando de lado las posturas de autoridad medidas en los conocimientos científicos y dando paso a espacios reflexivos que sirven para la formación de ellos y para mi propio desarrollo profesional.

Con relación al segundo objetivo específico del *self-study*, la descripción de convergencias y divergencias entre mi perspectiva y la del investigador, me permitió reflexionar sobre mis procesos reflexivos. Como muestra la figura 3, este meta-análisis complementa los análisis de las bitácoras y me permite comprender que cuando se coloca la reflexión al centro del acompañamiento de las prácticas pedagógicas, los profesores guías logramos una identidad que es robustecida y tensionada por la identidad con el rol y con las formas de relacionarnos con los profesores en formación.

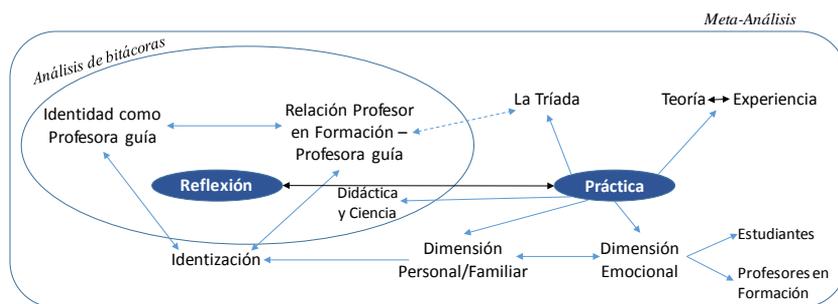


Figura 3. Síntesis de procesos reflexivos y sus relaciones, a partir del *self-study*.

Fuente: elaboración propia.

156

El meta-análisis me permitió comprender mi propia práctica pedagógica desde una concepción más compleja que cuando es abordada de manera reflexiva, ya que posibilita la incorporación de las perspectivas de la tríada, problematizar la relación entre la teoría y las experiencias de aula. Y más relevante aún, pude darme cuenta sobre el alto nivel de influencia que tienen las dimensiones personal/familiar y emocional en las formas de interacción con los estudiantes y con los profesores en formación, que en definitiva, hacen que se transforme mi identidad, o como plantea Korthagen (2010), los propósitos misionales como profesional de la educación.

Hoy, al remirar los datos, considero que no estaba lista para ejercer el rol de profesora formadora de profesores, por existir en mí un sesgo y predisposición frente a los profesores en formación. No contaba con las herramientas formativas para identificarme con el rol de Profesora Guía, como la reflexión y una comprensión más compleja sobre las prácticas pedagógicas; además, no tenía un esquema o protocolo a seguir para realizar esta compleja labor.

Coherente con los planteamientos de Correa (2011), a través de esta investigación me di cuenta de la necesidad imperativa de que como profesora guía debo mantenerme actualizada en el conocimiento teórico, incluso ir más allá de lo que hace un profesor de aula (que no es responsable de formar profesores). Debo estar a la vanguardia no sólo en conocimientos científicos, sino en estrategias pedagógicas y didácticas, debido a que el

profesor en formación viene con un conocimiento actualizado y en búsqueda de poner en práctica nuevas propuestas de aula. Además, durante estos años de labor como profesora de aula, así como mi rol de profesora guía, me he dado cuenta que la didáctica y la ciencia deben ir de la mano, manteniéndose ambas actualizadas para generar sinergia entre ellas.

También pude identificar que un buen formador de formadores no debe basarse solo en la confianza al encomendar tareas al profesor en formación, sino que debe preparar metodologías y procedimientos para instruir y medir los progresos de éste y así evitar prácticas poco eficaces. Bajo este mismo punto, es obligatorio generar los tiempos y los espacios para reflexionar en conjunto con el profesor en formación, esto implica también que el profesor guía debe tener estos espacios en su programación (Vanegas, 2016).

En el meta-análisis de mis entrevistas, pude identificar una dicotomía entre lo que quiero ser como profesora y la que puedo ser; esta brecha está dada por los obstáculos y dificultades propias del sistema, de los estudiantes y mis propias complejidades como persona y profesional y, de los recursos, medios y tiempo que dispongo para poder analizarlos y generar procesos de mejora e implementarlos.

Analizando los aspectos que me identifican como profesora de aula, pude descubrir que, más allá de querer generar avances en los aprendizajes cognitivos de los estudiantes, lo que pretendo es más bien educar personas, generando en ellos un desarrollo del pensamiento crítico por medio de la entrega de herramientas útiles para la construcción de su futuro.

Mi identificación como profesora guía tiene como enfoque el ser un apoyo en el desarrollo de los procesos reflexivos que permitan a los profesores en formación contextualizar y llevar a la práctica de la mejor manera los conocimientos teóricos aprendidos en el centro de formación; es decir, siguiendo la perspectiva socio-histórica de Kemmis (2009), usar el espacio de práctica pedagógica para, en conjunto con los profesores en formación, poner a prueba los conocimientos teóricos y tensionar la experiencia con la teoría.

En mi rol como profesora de Biología y Ciencias, hoy el desafío es la búsqueda de nuevas estrategias para la enseñanza, que me permitan obtener resultados satisfactorios en instruir en el área de la ciencia, teniendo en cuenta y comprendiendo las diferentes condiciones culturales de los estudiantes. Otro punto importante es la interacción con el estudiantado, la cual debe ser dentro de un marco de cercanía y respeto, permitiendo fortalecer la relación estudiantes-profesor y así obtener un aprendizaje más significativo de los contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales y socioemocionales).

Si bien es cierto que debe existir un proceso reflexivo entre el profesor guía y el profesor en formación, es claro que el proceso de la práctica pedagógica no ocurre en un ambiente aislado, es decir, esta reflexión también se puede socializar con otros docentes del establecimiento, no limitando esta socialización a la tríada. Como profesores guías, también podemos hacernos cargo de ayudar a los profesores en formación a conocer e impregnarse de la cultura institucional, de otras responsabilidades profesionales que no ocurren en la sala de clase.

En síntesis, a partir de la experiencia plasmada en este estudio *self-study*, se abre la posibilidad, y al mismo tiempo muchas interrogantes que nos invitan a seguir trabajando en modelos y procedimientos de acompañamiento que permitan comprender los profesores guías de práctica como objeto de estudio, permitiendo un vínculo profesional más eficaz para la relación triádica, con el fin de obtener los mejores resultados formativos de la experiencia compartida.

Cabe destacar que esta investigación es un análisis de mi propia experiencia profesional y, si bien sirve como un referente para profundizar en el estudio del rol del profesor guía de prácticas pedagógicas de formación inicial, está limitada metodológicamente, por lo que no admite generalizaciones o extrapolaciones a otros contextos. Por ser un *self-study*, los resultados de este estudio están condicionados por factores como el carácter de cada participante, las condiciones laborales, el contexto educativo, la identificación como docente y las características propias y únicas de la identificación.

El profesor guía, para reconocerse como tal, y comprender las diferencias con su rol como profesor escolar, puede realizar una investigación de su propia práctica como formador de docentes, lo que permite aportar con nuevas comprensiones sobre su desarrollo profesional. Para la reflexión sobre el propio rol como profesor guía, la metodología *self-study* se convierte en un camino potente que releva los conocimientos y la comprensión de los formadores de formadores en sus propias prácticas, y opera bajo una epistemología que valida los conocimientos y comprensiones generados en la práctica de la formación de profesores (Russell, Fuentealba & Hirmas, 2016).

A través de esta metodología, los docentes que somos formadores de profesores podremos realizar un examen de la práctica que desarrollamos y así podemos cambiar nuestros valores profesionales y las creencias personales. Esto nos permitiría planificar, implementar y evaluar nuestros procesos de enseñanza y acompañamiento, examinar el impacto real que podemos causar en los aprendizajes de nuestros estudiantes y de los profesores en formación que estemos guiando. Además, la reflexión consciente y sistemática traerá

como consecuencia un mejor desempeño de la labor profesional y garantizará la adquisición de nuevas perspectivas y herramientas para enfrentar los desafíos para adaptarse a las necesidades de los futuros profesores.

Lo que motiva al formador de formadores a investigar la propia práctica, son los problemas que emergen de su práctica, las cuales desafían a pensar sobre ella de manera diferente. Por ello, Ritter y Bullock (2001 en Hirmas & Blanco, 2016), enfatizan que se requiere no solo honestidad de su parte, sino también de voluntad de compartir vulnerabilidades e incertidumbres.

## Referencias bibliográficas

- Black, P. & Plowright, D. (2010). A multidimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective practice*, 11(2), 245-258.
- Brewer, J. & Hunter, A. (2006). *Foundations of multimethod research: Synthesizing Styles*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clarke, A. & Erickson, G. (2004). The nature of teaching and learning in self- study. In J. Loughran, L. M, V. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International handbook of Self-study of teaching and teacher education practices* (Vol. 1, pp. 41- 67). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa*, 50 (2), 77-95.
- Correa, E., Malo, A. & Gervais, C. (2013). La reflexión compartida, ¿una estrategia de facilitación en inserción profesional? In E. Correa, M. Cividini, R. Fuentealba & I. Boerr (Eds.), *Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente* (pp. 137-157). Santiago, Chile: OEL.
- Dewey, J. (1933). *How we Think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and company.
- Dewey, J. (1964). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Domingo, Á. & Gómez, V. (2014). *La Práctica Reflexiva*. Madrid: Narcea.
- Figueira, E. M. & Rivas, M. R. (2011). General tasks of tutors during the Practicum course: reality versus ambition in the development of the tutorial work. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- Frick, L., Carl, A. & Beets, P. (2010). Reflection as learning about the self in context: mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 30(3), 421-437.
- Gervais, C. (2007). *Des enseignants associés explicitent leurs savoirs d'expérience* (1ª ed.). Québec, Canada: Université du Québec.
- Hirmas, C. & Blanco, R. (2016). Introducción. In J. Cornejo, J. Loughran, T. Russell, A. Berry, S. Sandretto, S. Schuck, . . . J. J. Mena, *Formadores de Formadores, Descubriendo la Propia Voz a través del Self-Study* (pp. 7-11). Santiago: BUK Grafica & Editora.

- Imbernon, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Revista Investigación en la Escuela*, 43, 57-66.
- Kemmis, S. (2009). Understanding professional practice: a synoptic framework. En B. Green (Ed.), *Understanding and Researching Professional Practice* (págs. 19-38). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101.
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 30, 75-91.
- MINEDUC. (2005). *Comisión sobre Formación Inicial Docente. Informe Comisión sobre formación inicial docente*. Santiago: MINEDUC.
- Montecinos, C. & Walker, H. (2010). La colaboración entre los centros de práctica y las carreras de pedagogía. *Docencia*, 42, 64-73.
- Olarte, A. C. (2016). El auto estudio como enfoque de investigación en la formación docente. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 9-10.
- Russell, T., Fuentealba, R. & Hirmas, C. (2016). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*. Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Russell, T. & Mena, J. (2016). El self-study como forma de investigación en la formación del profesorado: Un análisis de contenido de los trabajos presentados en el X Congreso Internacional sobre Self-Study S-STEP de 2014. In J. Cornejo, J. Loughran, T. Russell, A. Berry, S. Sandretto, S. Schuck, . . . Mena, *Formadores de Formadores, Descubriendo la Propia Voz a través del Self-Study* (p. 236). Santiago: BUK Grafica & Editora.
- Shön, D. (1987). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Vallejo, R. & Finol de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *REDHECS*, 7, 117-133.
- Vanegas, C. (2016). *Procesos Reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial (Tesis Doctoral)*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vanegas, C. & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138.

## Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática

Francisco Imbernón<sup>1</sup>  

Alexandre Shigunov Neto<sup>2</sup>  

André Coelho da Silva<sup>3</sup>  

<sup>1</sup> Universidade de Barcelona (Espanha); <sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) - Itapetininga (Brasil).

**Resumo.** Assumindo que a criação, a gestão e o compartilhamento do conhecimento são instrumentos primordiais da cidadania, da educação e da nova economia, objetivamos pensar questões associadas a seus processos de criação e compartilhamento no contexto da formação continuada de professores em comunidades de prática. Para isso, apoiamo-nos em noções desenvolvidas no campo da gestão do conhecimento, especialmente na chamada espiral do conhecimento. Com base nela e em estudos relativos aos conceitos e tipos de comunidade, procuramos por meio de um esforço teórico-exploratório descrever/explicar as dinâmicas de (re)construção de conhecimentos decorrentes das interações ocorridas entre professores nas comunidades de prática. Em síntese, apontamos que uma comunidade de prática, ao proporcionar o compartilhamento e a externalização dos conhecimentos tácitos dos professores, pode atuar em prol da transformação desses em conhecimentos explícitos.

**Palavras-chave:** conhecimento; comunidades de prática; formação continuada de professores.

### **Reflexiones sobre el conocimiento en la formación de docentes en comunidades de práctica**

**Resumen.** Teniendo en cuenta que la creación, la gestión y la coparticipación en el conocimiento son herramientas clave de la ciudadanía, la educación y la nueva economía, pretendemos plantear cuestiones asociadas a sus procesos de creación y coparticipación en el contexto de la formación continua del profesorado en comunidades de práctica. Para ello, nos hemos fundamentado en nociones desarrolladas en el campo de la gestión del conocimiento, en particular, en la espiral de creación del conocimiento. En base a ella y en estudios relacionados con conceptos y tipos de comunidades, buscamos, por medio de un esfuerzo teórico y exploratorio, describir/explicar las dinámicas de (re)construcción de conocimientos resultantes de las interacciones que ocurren entre profesores en las comunidades de práctica. En resumen, señalamos que cuando una comunidad de práctica favorece la coparticipación y la externalización de los conocimientos tácitos de los profesores, puede actuar favorablemente para convertirlos en conocimientos explícitos.

**Palabras clave:** conocimiento; comunidades de práctica; formación continua de profesores.

### **Reflections on knowledge in teacher training through communities of practice**

**Abstract:** Assuming that the creation, management and sharing of knowledge are primordial instruments of citizenship, education and the new economy, we aim to think about issues associated with their creation and sharing processes in the context of continuing teacher training in communities of practice. To do this, we based on notions developed in the field of knowledge management, especially in the so-called knowledge spiral. Based on this and on studies related to concepts and types of community, through a theoretical-exploratory effort, we seek to describe/explain the dynamics of (re)construction of knowledge arising from interactions between teachers in communities of practice. In summary, we point out that a community of practice, by providing the sharing and externalization of teachers' tacit knowledge, can act in favor of transforming these into explicit knowledge.

**Keywords:** knowledge; communities of practice; continuing teacher training.

## 1. Considerações iniciais

Muitos autores caracterizam o momento atual de nossa sociedade como um momento de transição: de uma sociedade industrial para uma sociedade do conhecimento. Este, enquanto novo fator de produção, passa a se configurar como motor da economia e principal fonte de riqueza. Além disso, enquanto recurso, o conhecimento apresenta algumas peculiaridades: é infinito/ilimitado – e não escasso como os recursos naturais e o capital; e cresce à medida que é estimulado e utilizado – ao contrário dos ativos materiais que se depreciam quando são utilizados (Davenport e Prusak, 1998; Stewart, 1998; Drucker, 2002; Castells, 1999; Hargreaves, 2003).

De fato, a informação e o conhecimento parecem estar adquirindo cada vez mais importância no escopo da cadeia produtiva em comparação com os tradicionais fatores de produção, os aspectos associados à mão de obra, os recursos naturais e o capital. Nesse sentido, a relevância do conhecimento na economia e na sociedade como um todo acaba por definir as bases da chamada sociedade do conhecimento.

A temática do conhecimento, enquanto objeto de estudo, é muito antiga e caminha de mãos dadas com a própria história da humanidade. Os primeiros relatos que se têm registro apresentam os filósofos gregos como os pioneiros a se dedicarem ao estudo do conhecimento humano. Com o passar do tempo, em função da importância que adquiriu nas sociedades moderna e contemporânea, a temática do conhecimento se tornou objeto de estudo em diversas áreas (Drucker, 2002; Castells, 1999; Hargreaves, 2003).

A chamada sociedade do conhecimento, de forma geral, e a gestão do conhecimento, de forma específica, têm sido objetos de pesquisa de estudiosos brasileiros e internacionais das mais diversas áreas desde o final da década de 1990. Em termos internacionais, destacam-se, entre outras, as pesquisas de Stewart (1998), Sveiby (1998), Davenport e Prusak (1998) e Nonaka e Takeuchi (1997). Já no âmbito brasileiro, pode-se destacar, entre outras, as pesquisas de Angeloni (2002), Tarapanoff (2001), Ponchirolli (2003), Silva (2004) e Ponchirolli e Fialho (2005).

Entre esses autores, há certo consenso sobre a consideração de que a criação, a gestão, a produção, a difusão e o compartilhamento do conhecimento são instrumentos primordiais da cidadania, da educação e da nova economia. Além disso, esclarece-se que o indivíduo cria seu conhecimento ao reconstruir conhecimentos já existentes, ou seja: não basta ser capaz de reproduzi-los ou copiá-los, é necessário construir sua própria versão sobre eles.

Os estudos no ambiente organizacional que originaram o campo conhecido como gestão do conhecimento concebem que este é criado por meio de um processo em que interagem dois tipos de conhecimentos: o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. O conhecimento explícito é aquele registrado em algum meio externo ao indivíduo, como arquivos magnéticos, sistemas de informação e/ou impressão em papel. Já o conhecimento tácito é aquele que está disponível somente na mente do indivíduo, sendo exteriorizado por necessidades contextuais, espontâneas ou dirigidas. O processo de criação do conhecimento passa, portanto, pela conversão dos conhecimentos tácitos em conhecimentos explícitos, o que, no âmbito das organizações, funciona como forma de converter os bens intelectuais em riqueza e vantagem competitiva – para isso, em alguns casos, recorre-se a técnicas e recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) (Polanyi, 1966; Wiig, 1995; Nonaka; Takeuchi, 1997; Davenport e Pruzak, 1998).

Um dos objetivos da gestão do conhecimento é propiciar condições para a criação de ambientes em que as pessoas busquem e se sintam incentivadas a compartilhar seus conhecimentos, transformando seus conhecimentos tácitos em conhecimentos explícitos (Nonaka; Takeuchi, 1997; Angeloni, 2002; Terra, 2001; Silva, 2004; Ponchirolli & Fialho, 2005).

Nesse ponto, há que se observar que o compartilhamento de conhecimentos é fundamental para a sobrevivência e o desenvolvimento das organizações – entendidas aqui como qualquer conjunto de pessoas unidas em busca de objetivos em comum. Dessa forma, enquanto organizações educacionais, para as escolas, as universidades e os grupos de estudo e pesquisa, por exemplo, também é fundamental o compartilhamento de conhecimentos.

Pesquisadores que trabalham no campo da gestão do conhecimento consideram que a interação entre as duas formas de conhecimento (o tácito e o explícito) é um processo social entre indivíduos que pode ser sistematizado por meio de uma espiral, a chamada espiral do conhecimento (figura 1, a seguir). Nonaka e Takeuchi (1997), os idealizadores da espiral do conhecimento, entendem que a transformação do conhecimento tácito em conhecimento explícito ocorre em quatro etapas: a socialização, a externalização, a combinação e a internalização.

A socialização é o processo de compartilhamento dos conhecimentos tácitos dos indivíduos, ocorrendo durante a interação entre pares. A externalização é a conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito, momento em que o conhecimento individual é transformado em conhecimento articulado e transmissível para seus pares. A combinação se refere à possibilidade de articulação entre diferentes conhecimentos explícitos, produzindo, assim, novos conhecimentos explícitos. Esse processo pode

ocorrer quando indivíduos combinam ou trocam conhecimentos por diversas formas, tais como: emails, reuniões, documentos, conversas e interações no âmbito de comunidades de prática. A última etapa da espiral é a conversão do conhecimento explícito em conhecimento tácito. Ela ocorre por meio da interpretação dos conhecimentos explícitos presentes nos documentos, livros etc., levando os indivíduos a os internalizarem e, conseqüentemente, a reorganizarem seus conhecimentos tácitos (Wiig, 1994 e 1995; Nonaka; Takeuchi, 1997; Davenport e Pruzak, 1998; Terra, 2001).

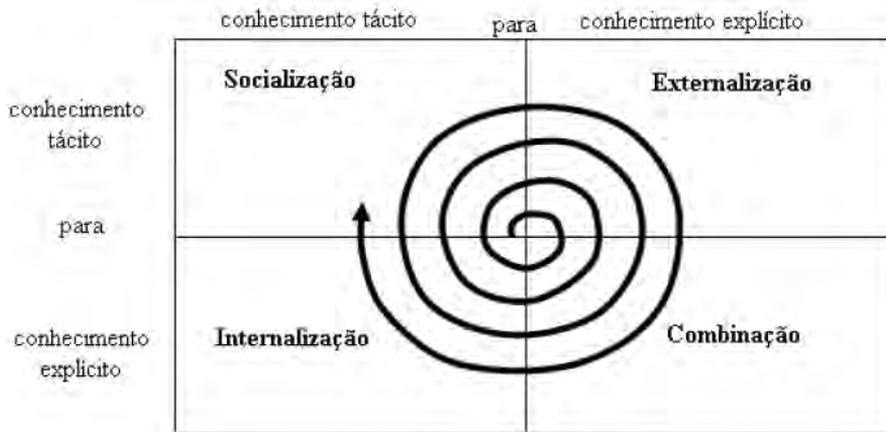


Figura 1: Espiral do conhecimento (Nonaka e Takeuchi, 1997, p. 80).

Tomando como apoio as noções associadas à espiral e assumindo que os processos de ensino e aprendizagem implicam na construção e reconstrução do conhecimento, neste trabalho tecemos considerações a respeito da formação continuada de professores. Em específico, objetivamos realizar reflexões sobre o processo de criação e compartilhamento de conhecimento no contexto das chamadas comunidades de prática.

Para atingirmos o objetivo proposto, nas duas próximas seções procuramos caracterizar alguns tipos de comunidade e de que forma elas vêm sendo pensadas no contexto educacional. Já nas duas últimas seções, tecemos algumas considerações sobre a utilização das comunidades de prática como instrumento auxiliar na formação continuada de professores.

A estratégia metodológica empregada no desenvolvimento deste trabalho tem como base o estudo da literatura no que se refere: ao conceito, à criação e ao compartilhamento do conhecimento; ao conceito de comunidade e às características associadas às comunidades formativa, de aprendizagem e de prática; e à utilização de comunidades de prática junto à formação continuada de professores. A pretensão não foi realizar um extenso e rigoroso

estado da arte sobre tais assuntos. Ao invés disso, tomamos como base de reflexão elementos trazidos pela literatura – especialmente a ideia da espiral do conhecimento e os processos a ela associados –, a fim de oferecermos um novo olhar sobre as dinâmicas de (re)construção de conhecimentos decorrentes das interações ocorridas entre professores nas comunidades de prática. Trata-se, assim, de um esforço teórico-exploratório que visa descrever/ explicar tais dinâmicas.

## 2. Comunidades formativa e de aprendizagem – um olhar focado no campo da Educação

Uma comunidade formativa (às vezes designada de educação comunitária) difere em alguns aspectos de uma comunidade de aprendizado. A comunidade formativa ocorre em contextos que permitem aos professores desenvolver sua própria cultura dentro do grupo e não apenas a reprodução padronizada da cultura social ou acadêmica dominante. É um contexto relevante para a (re)elaboração, pelos próprios membros, de suas concepções e práticas de ensino e aprendizagem, com base nas tarefas realizadas, nas experiências e nas interações experimentadas. As instituições educacionais podem funcionar como comunidade formativa na medida em que geram múltiplas situações de comunicação e uso das linguagens oral e escrita no contexto dos relacionamentos interpessoais.

As pessoas que compõem uma comunidade formativa desempenham papéis ativos na construção e reelaboração de valores, regras de relacionamento e normas sociais e educativas. O respeito pela diversidade é estimulado. Nesses contextos formativos, destacam-se processos associados à elaboração e à internalização de conceitos fundamentais para a organização da aprendizagem: o valor de uso do tempo e sua organização, o uso dos espaços e as noções de trabalho, ensino e aprendizagem (Torres, 2006).

Entre as finalidades de uma comunidade formativa está a construção de um projeto educacional comunitário que enfatize a cooperação e a solidariedade. Parte-se da ideia de que os recursos que a instituição possui devem ser valorizados e articulados para criar um projeto educacional comunitário associado às necessidades e às possibilidades específicas do coletivo. De fato, ao considerarmos que nessas comunidades formativas o protagonismo é assumido pelos professores, podemos designá-las de comunidades formativas de professores.

Outro tipo de comunidade abordado pela literatura da área são as chamadas comunidades de aprendizagem (ou comunidades de aprendizado). Essas comunidades, no contexto da educação, têm como objetivo principal transformar a escola em um agente efetivo de transformação social. Paralelamente a isso, espera-se fomentar a aprendizagem dos alunos e a elevação de suas autoestimas. Embora a experiência de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem leve tempo, defende-se que o incentivo ao diálogo, à participação, à cooperação e à solidariedade entre todos os envolvidos pode trazer impactos positivos à comunidade como um todo.

Alguns princípios estruturam as comunidades de aprendizagem:

I) Todos os membros compartilham objetivos e, nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem não está unicamente nas mãos dos professores. A participação das famílias, das associações de bairro, de voluntários, de instituições sociais etc., é entendida como fundamental. II) O ambiente de aprendizagem é organizado de maneira alternativa à escola tradicional. Logo, as atividades não são desenvolvidas em salas de aula fechadas, onde cada professor é responsável pela aprendizagem de um grupo de alunos. Valoriza-se a participação de mais adultos e o trabalho ativo dos alunos. III) A escola é entendida como o centro de aprendizagem para toda a comunidade. IV) Os processos de ensino são planejados tendo em vista objetivos coletivos. V) Expectativas elevadas são criadas (ao invés de metas mínimas) e recorre-se a todos os meios disponíveis para alcançá-las. VI) A realização de atividades cooperativas em grupo é incentivada, dando espaço ao uso de diferentes habilidades pelos estudantes. VII) A avaliação é realizada de forma contínua e sistemática por toda a comunidade. VIII) O nível de compromisso e de participação dos alunos, da família e de toda a comunidade é alto. IX) A liderança escolar é compartilhada e a coordenação de todo o trabalho é realizada por meio de comissões em que participam professores, mães, pais, estudantes, administração, voluntariado etc. X) A relação de cooperação entre os alunos e a atuação de grupos mais experientes como tutores de grupos menos experientes é valorizada. Nesse sentido, incentiva-se a formação de turmas flexíveis e heterogêneas.

Ao assumirmos que uma comunidade diz respeito mais a um conjunto compartilhado de práticas do que às estruturas envolvidas (Bourdieu, 1991), os entendimentos sobre as noções de escola e sala de aula e sobre as possibilidades e funções educacionais desses espaços acabam se expandindo. Uma comunidade não se resume a um lugar, a algo físico, pois se refere à criação de um campo discursivo, o que implica no desenvolvimento de práticas comunicativas. Em outras palavras: uma comunidade é alimentada e organizada pela comunicação e pelo diálogo e não pela autoridade, pelo status ou pelo rito (Habermans, 1998). Assim, os membros de uma comunidade – como os estudantes, num contexto escolar – possuem papel

ativo e autonomia na estruturação de referências e regulamentações para as práticas a ela associadas, tanto no que se refere a questões como tempos e espaços, quanto no que diz respeito a estilos comunicativos.

Do ponto de vista formativo, trabalhar em conjunto com a comunidade é uma proposta orientada para a construção de cenários educativos mais inovadores dentro da instituição de ensino, por meio da participação de vários agentes sociais que compõem a comunidade: os alunos, os profissionais da escola, as famílias etc. Cada um desses agentes pode contribuir com elementos valiosos para a educação, o que contribui para o desenvolvimento pessoal/profissional de todos.

Já do ponto de vista acadêmico, o trabalho em comunidades pode proporcionar aos participantes o desenvolvimento de suas habilidades socioafetivas, cognitivas e psicolinguísticas, uma vez que se ampliam as oportunidades de interação social, comunicação oral e escrita e prática na resolução de problemas de vários tipos.

### 3. Comunidades de prática: origem e conceitos

Nos anos finais do século XX, parece ter sido consolidada no campo educacional a ideia de que, em certos contextos sociais, não faz sentido considerar que a educação pode/deve agir como salvadora de pessoas em situação de exclusão social. Os atuais contextos sociais, familiares e econômicos evidenciam que, sem a ajuda da comunidade que envolve a instituição educativa, dificilmente os estudantes adquirem aptidões, habilidades e competências – como senso democrático, social, paritário, intercultural e ambiental –, que, a princípio, possibilitam uma vida e um mundo melhor. A velha ideia de “viver feliz” dificilmente pode ser oferecida de maneira isolada pela educação. E é, nesse contexto, que o conceito de comunidade retorna de uma maneira diferente.

A partir da década de 1990, a temática das chamadas comunidades de prática (CP) tornou-se objeto de estudo de pesquisadores internacionais, com destaque para os estudos de Lave e Wenger (1991), Wenger (1998) e Wenger, McDermontt e Snyder (2002). De fato, pode ser atribuída aos pesquisadores Jean Lave e Etienne Wenger a paternidade desse conceito:

Os estudos iniciais davam destaque à relação entre estudantes e professor como fonte primordial de aprendizado. O aprofundamento no estudo das relações sociais revelou a Wenger uma maior complexidade a respeito desse assunto. A partir da visão social, evidencia-se a noção de que o

aprendizado se encontra situado na troca de conhecimentos com pessoas mais experientes e aprendizes mais avançados. Dessa maneira, o termo comunidade de prática passou a ser utilizado, designando a comunidade que opera dinamicamente em todos os lugares, mesmo não existindo uma relação sistemática entre as pessoas. Cabe ressaltar que embora existam inúmeras iniciativas de implementação e consolidação de comunidades de prática, os estudos teóricos têm sido sustentados a partir da visão de Wenger. (Silva, 2004, p. 72)

Analisando a obra de Lave e Wenger, Silva (2004, p. 72-73) caracteriza a visão dos autores em relação às CP:

Como um grupo de pessoas que mistura relacionamentos e atividades, num determinado tempo e em relação tangencial e envolvimento com outras comunidades. Nessas comunidades, os novos membros aprendem com os mais velhos ao serem autorizados a participar de certas práticas da comunidade. Os autores afirmam que “veem as comunidades de prática como uma condição intrínseca para a existência do conhecimento”. Eles perceberam que a aprendizagem em tais comunidades não é simplesmente uma reprodução de conhecimentos, mas sim uma aprendizagem com a participação legítima de seus membros.

168

Logo, uma CP não é apenas uma reunião, um conjunto de pessoas que possuem afinidades pessoais e/ou profissionais. Tampouco pode ser confundida como sinônimo de grupo, time ou rede de pessoas. Há diferenças e peculiaridades que distinguem os grupos/equipes das CP. Nestas: I) não existe uma hierarquia formal; II) a legitimação dos participantes é informal; III) as pessoas compartilham os conhecimentos em função de afinidades profissionais e de áreas de estudo específicas; IV) o status do participante é regulado em função de seus conhecimentos (Wenger, 1998; Silva, 2004; Imbernón, 2010).

As CP são comunidades em que os indivíduos têm a oportunidade de aprender, pois criam, gerenciam e compartilham conhecimentos. Para que efetivamente ocorra, Wenger (1998) aponta a necessidade de que haja envolvimento e compromisso mútuo entre os participantes, bem como um repertório linguístico comum a todos – o que possibilitaria o compartilhamento dos significados e dos conhecimentos.

Wenger (1998) e Silva (2004) distinguem três características fundamentais para a existência das CP, características essas que podemos denominar de “tripé das comunidades de prática”: I) conhecimento – o interesse em criar e compartilhar conhecimentos sobre determinadas temáticas é o que motiva os indivíduos a participarem e criarem as comunidades de prática; II) comunidade/membros – o conceito de grupo proporciona que os indivíduos constituam um vínculo e um relacionamento em torno de conhe-

cimentos específicos; e III) prática – os membros de uma CP compartilham interesses comuns em torno de determinados conhecimentos. As experiências profissionais em determinada área de conhecimento costumam funcionar como vínculo para os integrantes de uma CP, os quais, em geral, pertencem a uma mesma organização.

Embora uma CP seja um grupo constituído para desenvolver conhecimento especializado, ela não pode ser considerada uma comunidade científica, visto que seu funcionamento tem como base a comunicação e a reflexão sobre experiências práticas vivenciadas pelos participantes. Sendo assim, numa CP, baseados no contexto e na reflexão sobre suas experiências práticas, os indivíduos definem os objetivos de aprendizagem do grupo.

Por fim, é pertinente mencionar que a rede de conhecimento criada no interior de uma CP leva em conta a cultura, os valores e as crenças de seus membros e da própria organização, ou seja, apesar de existirem características primordiais que devem estar presentes em qualquer CP, podem haver variações em relação a seus modos de funcionamento e atuação – por exemplo: os encontros das CP podem ser feitos presencialmente ou virtualmente.

#### 4. Comunidades de prática na formação de professores

Conforme nossos apontamentos anteriores, na educação e, em específico, na formação de professores, o conceito de comunidade vem sendo utilizado e complementado de diferentes maneiras: comunidade de prática; comunidade de conhecimento; comunidade de aprendizagem; comunidade investigativa; entre outros. Pesquisadores como Cochran-Smith e Lytle (2002), Elbo, Puigdellívol, Soler e Valls (2002), Delante (2006), Fiorentini (2010, 2013), Creci e Fiorentini (2013) e Imbernón (2009, 2010) têm se apropriado desse conceito em suas pesquisas visando a proposição de alternativas para o processo de formação de professores.

Creci e Fiorentini (2013) consideram que o surgimento de grupos colaborativos na década de 1990 decorreu da mudança em relação a como o processo de formação continuada de professores é entendido. Este teria passado a ser visto como um processo complexo que vai além da aplicação de teorias e estudos acadêmicos. Nesse sentido, passa-se a assumir que o desenvolvimento profissional, a aprendizagem e a formação continuada dos professores como um todo podem ocorrer também em CP.

Para Fiorentini (2010), os estudos sobre a formação de professores e, em específico, sobre a formação continuada de professores, evidenciam que a complexidade da prática docente num mundo em constantes mudanças requer que o aprendizado seja contínuo. O aprendizado e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores prima pela prática pedagógica e, conseqüentemente, instrumentos como as CP têm sido desenvolvidos para fomentá-los.

No âmbito da formação continuada de professores, podemos afirmar que, em síntese, uma CP funciona como um grupo de professores que trocam, refletem e aprendem uns com os outros tomando como matéria-prima relatos sobre suas práticas. Dessa forma, consideramos que as CP podem contribuir para a criação e o compartilhamento do conhecimento dos professores, especialmente porque parte dele é construído por meio da prática, configurando-se como conhecimento tácito, não formalizado. Através do processo sistematizado na espiral apresentada na figura 1, as CP, na medida em que possibilitam o compartilhamento do conhecimento, favorecem a transformação do conhecimento tácito dos professores em conhecimento explícito, proporcionando também a internalização e a recriação deste.

## 5. Algumas palavras finais

As pesquisas realizadas apontam a pertinência em se fazer uso de comunidades de prática no âmbito da formação continuada e permanente de professores, contribuindo de forma efetiva para o compartilhamento e a construção de novos conhecimentos oriundos de experiências vivenciadas por meio da prática escolar.

Ao funcionarem como um grupo de professores que trocam, refletem e aprendem uns com os outros a partir de suas práticas, as comunidades de prática podem ser caracterizadas como um instrumento auxiliar importante voltado a suas formações continuadas. Conforme esperamos ter evidenciado, o conhecimento construído por meio da prática configura-se como conhecimento tácito, não formalizado. Assim, a partir do estabelecimento de diálogos e trocas de experiência no escopo das comunidades de prática, tais conhecimentos tácitos podem ser externalizados, debatidos e transformados em conhecimentos explícitos.

## Referências bibliográficas

- Angeloni, M. T. (Org.) (2002). *Organizações do conhecimento: infraestrutura, pessoas e tecnologia*. São Paulo: Saraiva.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Castells, M. (1999). *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*, vol. 3. São Paulo: Paz e Terra.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/fora. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Crecci, V. M. e Fiorentini, D. (2013). Desenvolvimento Profissional de Professores em Comunidades com Postura Investigativa. *Acta Scientiae Canoas*, 15(1), 9-23.
- Davenport, T. H. e Prusak, L. (1998). *Conhecimento Empresarial*. Rio de Janeiro, Campus.
- Delante, G. (2006). *Community. Comunidad, educación ambiental y ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Drucker, P. (2002). *Sociedade pós-industrial*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Elbo, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar a educação*. Barcelona: Graó.
- Fiorentini, D. (2010). Desenvolvimento profissional e comunidades investigativas. In: Dalben, Â.; Diniz, J.; Leal, L.; Santos, L. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação ambiental – educação em ciências – educação em espaços não escolares – educação matemática* p. 570-590. Belo Horizonte: Ática.
- Fiorentini, D. (2013). Learning and professional development of mathematics teacher in research communities. *Sisyphus – Journal of Education*, 1(3), 152-181.
- Habermas, J. (1998). *Teoria da ação comunicativa. I. Racionalidade de ação e racionalização social. II. Crítica da razão funcionalista*. Madrid: Touro.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança. Coleção Currículo, Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Imbernón, F. (2010). A formación permanente a través de redes de profesorado. *Educa: revista galega do ensino*, 60.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *Criação de Conhecimento na Empresa*. Rio de Janeiro: Campus.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ponchirolli, O. e Fialho, F.A.P. (2005). Gestão estratégica do conhecimento como parte da estratégia empresarial. *Revista FAE*, 8(1), 127-138.
- Ponchirolli, O. (2003). A importância do capital humano na gestão estratégica do conhecimento sob a perspectiva da teoria do agir comunicativo. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção. UFSC.

- Silva, H. de F. N. (2004). Criação e compartilhamento de conhecimento em comunidades de prática: uma proposta metodológica. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção, UFSC, Florianópolis.
- Stewart, T. A. (1998). *Capital Intelectual: A Nova Vantagem Competitiva das Empresas*. Rio de Janeiro: Campus.
- Sveiby, K. E. (1998). *A Nova Riqueza das Organizações*. Rio de Janeiro: Campus.
- Tarapanoff, K. (Org.) (2001). *Inteligência organizacional e competitiva*. Brasília: Editora da UNB.
- Terra, J.C.C. (2001). *Gestão do Conhecimento*. São Paulo: Negócios.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wiig, K. M. (1994). *Knowledge Management: The Central Management Focus for Intelligent-Acting Organizations*. Arlington, TX: Schema Press.
- Wiig, K. M. (1995). *Knowledge Management Methods: Practical Approaches to Managing Knowledge*. Arlington, TX: Schema Press.

## Self-study: comprensión de nuestras prácticas reflexivas pedagógicas y el modo de promoverlas en futuras educadoras de párvulos

Ximena Claudia Espinosa González  <http://orcid.org/0000-0002-9749-1066>  [xespinosa@ucsc.cl](mailto:xespinosa@ucsc.cl)

Dorama Elisa Leal Burgos  <https://orcid.org/0000-0002-0765-1901>  [dleal@uct.cl](mailto:dleal@uct.cl)

<sup>1</sup> Universidad Católica Santísima Concepción; <sup>2</sup> Universidad Católica de Temuco

**Resumen.** El presente artículo presenta un trabajo que hemos realizado a través de la metodología *self-study* y se enmarca en un proyecto adjudicado por la OEI. Somos dos académicas las que participamos de esta investigación, nos desempeñamos dentro del ámbito de la Formación Inicial de futuras educadoras de párvulos en Universidades Católicas privadas de Chile, pertenecientes al CRUCH (Consejo de Rectores de Universidades chilenas). El estudio tiene como objetivo investigar sobre nuestras propias prácticas, con el fin de visualizar cómo éstas inciden en los procesos de reflexión de las alumnas que asisten a los cursos de práctica. A partir de la narración de nuestras clases, el análisis de videos y el uso de los “ticket out” realizados por las estudiantes, logramos identificar que, para potenciar una mejor capacidad de reflexión, la retroalimentación y el acompañamiento en la formación inicial debe contemplar aspectos afectivos, atención a la diversidad, generación de preguntas que inviten a la reflexión y espacios de aprendizaje que favorezcan la participación. Hemos tomado conciencia que estos elementos son relevantes y debemos incorporarlos en nuestras prácticas formadoras, de manera intencionada y sistemática.

**Palabras clave:** reflexión; retroalimentación; acompañamiento; formación inicial docente; práctica reflexiva.

### **Self-study: Compreensão das nossas práticas de reflexão pedagógicas e o modo de promovê-las em futuras educadoras de crianças em fase pré-escolar**

**Resumo.** O presente artigo apresenta um trabalho realizado através da metodologia de autoestudo (*self study*) e faz parte de um projeto promovido pela OEI. Participamos nesta pesquisa duas professoras, trabalhamos no âmbito da Formação Inicial de futuras educadoras de crianças em fase pré-escolar em Universidades Católicas particulares de Chile, pertencentes ao CRUCH (Conselho de Reitores de Universidades Chilenas). O estudo tem como objetivo pesquisar sobre as nossas próprias práticas, visando visualizar como estas incidem nos processos de reflexão das alunas dos cursos de prática. A partir da narração das nossas aulas, da análise de vídeos e do uso dos bilhetes de saída (“ticket out”) realizados pelas estudantes, conseguimos identificar que, para potencializar uma melhor capacidade de reflexão, a retroalimentação e o acompanhamento na formação inicial, devem ser contemplados aspectos afetivos, atenção à diversidade, formulação de perguntas que induzam à reflexão e espaços de aprendizagem que favoreçam à participação. Reconhecemos que estes elementos são relevantes e devemos incorporá-los nas nossas práticas de formação, intencional e sistematicamente.

**Palavras-chave:** reflexão; retroalimentação; acompanhamento; formação inicial docente; prática de reflexão.

### **Self-study: Understanding our reflective pedagogical practices and how to promote them in future nursery educators**

**Abstract.** This article presents a work we have carried out through the Self Study methodology and is part of a project awarded by the OEI. We are two academics who participate in this research, we perform within the scope of the Initial Training of future educators of preschool children in private Catholic Universities of Chile, belonging to the CRUCH (Council of Rectors of Chilean Universities). The study aims to investigate our own practices, in order to visualize how these affect the reflection processes of the students who attend the training courses. From the narration of our classes, the analysis of videos and the use of the “ticket out” made by the students, we managed to identify that, in order to enhance a better capacity for reflection, the feedback and accompaniment in the initial training must contemplate affective aspects, attention to diversity, generation of questions that invite reflection and an inclusive learning environment that favour participation. We have become aware that these elements are relevant and we should incorporate them into our training practices, intentionally and systematically.

**Keywords:** Reflection; feedback; accompaniment; initial teacher training; reflexive practice.

## 1. Introducción

### 1.1 Contexto de la experiencia

Como docentes acompañamos talleres de práctica progresiva y práctica profesional de educadoras de párvulos en su formación inicial en universidades chilenas y hemos observado, a través de diversos dispositivos aplicados en nuestras clases, que más que reflexionar las estudiantes, describen situaciones episódicas, que les dificulta llegar a una reflexión sustentada en argumentos epistemológicos y empíricos de mayor profundidad. Las situaciones y acciones que vivencian en sus prácticas pedagógicas son ilustradas con citas textuales de lo observado y/o leído, sin adoptar una postura personal reflexiva que genere cambios significativos en su práctica pedagógica. Y, podemos concluir que las estrategias para acompañar los procesos de reflexión pedagógica de nuestras estudiantes, no han sido del todo efectivas, sin ir más lejos, resultados de las evaluaciones iniciales aplicados por el MINEDUC, respondiendo a la Ley 20.930, dan cuenta que las futuras educadoras alcanzan niveles C y D en sus procesos de reflexión, que corresponden a los más bajos.

174

Ante el contexto formativo antes señalado, nos surge la siguiente interrogante: ¿por qué no estamos logrando la movilización de los saberes que son la base de la competencia reflexiva pedagógica en la formación inicial de una educadora de párvulos? Máxime cuando en las dos universidades existen competencias asociadas a la reflexión. En una de las instituciones la competencia específica dice: “Investigación en la actuación Docente, la que se define como: Investiga su actuación docente en el contexto educativo, tomando decisiones fundamentadas en un proceso reflexivo para el logro de los aprendizajes de sus estudiantes, autorregulando su desempeño en función a un análisis del impacto de estas decisiones, del contexto y de sus propias necesidades de desarrollo profesional”. (UCT, 2017). En la otra institución la competencia relacionada con reflexión menciona: “Evaluar reflexiva y críticamente las prácticas educativas para mejorar la acción docente y el entorno educativo, apoyándose en procesos investigativos” (UCSC, 2015)

A partir de lo mencionado, nos hemos planteado los siguientes interrogantes de investigación:

- ¿Cómo podemos reconocer aquello que estamos realizando en las clases de formación práctica, que no favorece el desarrollo de la competencia reflexiva, avance en nuestras estudiantes?
- ¿Qué supuestos están en la base de nuestras propias prácticas de formación inicial, y qué es necesario que modifiquemos para generar los niveles de reflexión que esperamos?

## 1.2 Iniciando el proceso reflexivo: supuestos iniciales de nuestra investigación

En los supuestos iniciales de esta investigación, nos referiremos en primer lugar a los que compartimos ambas docentes y donde tenemos claros dos aspectos. El primer aspecto aborda la temática de la reflexión pedagógica que consideramos fundamental en la formación inicial docente, visualizamos que las estudiantes tienen dificultades para reflexionar y que requieren de un acompañamiento para avanzar en ello. Esto se condice con lo expuesto por Ruffinelli (2017) cuando menciona sobre la reflexión:

[...] Esta dimensión del desarrollo profesional representa un eje transversal de la formación inicial docente, erigiéndose como uno de los pilares del perfil del profesor que las instituciones formadoras declaran construir (p.99)

Además, entenderemos por reflexión lo planteado por Vanegas (2016):

[...] Conjunto interrelacional de procesos cognitivos y afectivos que promueven el cambio en sus actores y contextos, son situados y activados desde problemáticas vivenciadas, posibilitan el desarrollo de condiciones intersubjetivas y objetivas, a través de la atención consciente de los pensamientos y los actos, la consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, y el cuestionamiento de los supuestos y prácticas que parecen naturalmente cómodas (p. 58).

En relación a los niveles de reflexión, nos hacen sentido los planteados por Larrivee (2008), que esquematizamos a continuación en base a los aportes de Rodrigues (2013).

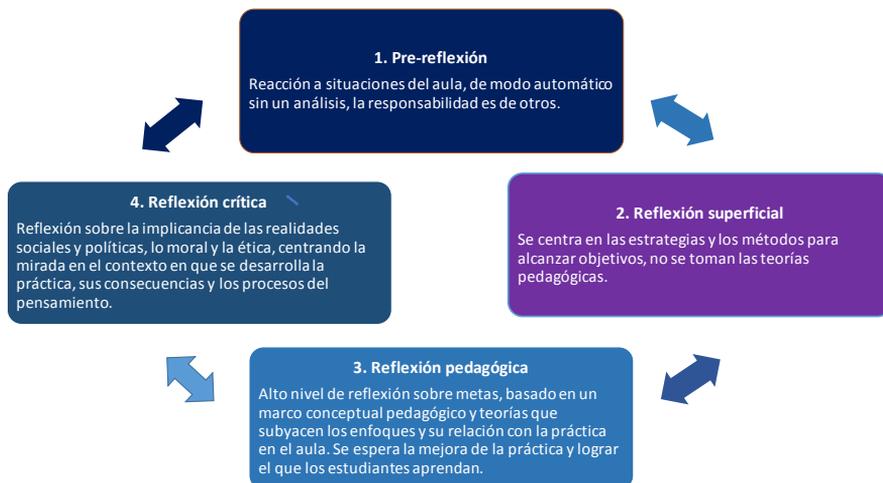


Figura 1. Fuente: Elaboración propia, adaptada de Rodrigues (2013).

El segundo supuesto, apunta a que, como docentes, debemos asumir un rol fundamental para que el proceso reflexivo sea altamente profundo. En tal sentido concordamos con lo expuesto por Shön (2010, p. 4) “La práctica profesional reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica”, lo que nos reafirma el sentido e importancia de reflexionar sobre lo que viven las educadoras en formación en sus propias prácticas.

Con relación a los supuestos de orden personal, una de nosotras (Dorama) piensa que las estudiantes no cuentan con aportes teóricos para abordar la reflexión, lo que les lleva a desarrollar un proceso más bien descriptivo de su actuar pedagógico, en este sentido, el rol del profesor es proveer los conocimientos necesarios para enriquecer estos procesos. Ese punto de vista se vincula con la idea de que el conocimiento se transmite y que el estudiante replica lo que el docente le enseña.

Otro supuesto en la práctica de Ximena, es que el estudiante debe ser el protagonista de su propio aprendizaje y éste se debe hacer cargo de los procesos reflexivos. En esta línea el docente debe generar instancias de libertad para que se propicie la mirada reflexivo-crítica, utilizando diversas estrategias, las cuales al parecer no han impactado de manera efectiva para que se produzca un proceso reflexivo profundo.

176

En tal sentido los supuestos antes descritos, nos confrontan y nos llevan a querer descubrir cómo realizar mejoras en nuestras prácticas para lograr la co-construcción del aprendizaje que, entre otras cosas, promueva una mejor reflexión, tan importante en la formación por competencias que marca el desarrollo del proceso educativo que viven las estudiantes. Esta preocupación inicial se relaciona con lo expuesto por Russell, Fuentealba e Hirmas (2016), pues el Seft Study “ofrecería una posibilidad de desafiar las teorías académicas sobre formación docente que son formuladas desde una lejanía de la práctica y nuevas posibilidades de reformular y reforzar las nuevas” (p. 28).

En este camino de mirar nuestras clases y tener la posibilidad de discutir las con un amigo crítico, comenzaron a emerger nuevas preocupaciones y tensiones que nos llevaron a cuestionar nuestra propia práctica formadora, pues pretendemos brindar un acompañamiento formativo que sea significativo y enriquecedor para que nuestras estudiantes vivan este proceso de reflexión como una práctica permanente que contribuirá al fortalecimiento de su actuar profesional, no sólo en su formación inicial, sino que este fortalecimiento y pensamiento reflexivo, lo instalen su futuro quehacer profesional.

El aspecto anterior, se puede asociar con resultados de investigaciones donde se observa, que los futuros profesores que no tuvieron una experiencia reflexiva durante su formación, tienden a examinar de modo superficial su trabajo docente y desarrollan un ejercicio profesional de carácter técnico (Barton y Ryan, 2014).

### *1.3 Comenzando a reflexionar en conjunto: “mirar y remirar nuestras prácticas”*

Tenemos la necesidad de indagar cómo estamos contribuyendo para que las futuras educadoras de párvulos vivan estos procesos de reflexión, saber qué hacemos y qué no hacemos para generar una práctica con bajos niveles de reflexión, como la que hemos observado y donde manifiestan poco interés en participar en clases. Al respecto, consensuamos que a veces se percibe el taller de práctica como un trámite o un requisito que hay que cumplir, sin sentir la necesidad de sacar todo el provecho que puede propiciar un mayor intercambio de experiencias acerca de su práctica junto con la de otros y que, sin lugar a dudas, también confluye en que las estudiantes evidencian bajos niveles de reflexión.

Larrivee (2008) alude al desarrollo de la capacidad reflexiva en la etapa de la formación inicial docente, como un proceso constante, en capas o en espiral, donde es importante el acompañamiento de los nuevos profesores por profesionales más experimentados en un ambiente que les genere seguridad y soporte emocional. Desde esta lógica y en este marco formativo, Shulman (2003) menciona la importancia del acompañamiento para promover en los futuros docentes una práctica reflexiva, que favorezca la construcción de conocimiento del estudiante y la reflexión sobre su aprendizaje.

Respecto a cómo concebimos los procesos reflexivos, concordamos con lo expuesto por Correa (2011) y Tarrafello (2006), quienes mencionan que lo deseable ante una experiencia reflexiva, se fundamenta entre la vinculación de la reflexión y la disposición positiva hacia el mejoramiento de la práctica. Este aspecto está relacionado con la importancia de la revisión del diseño y ejecución de nuestras clases, para optimizar estos espacios de diálogo con las estudiantes.

## 2. Metodología de la investigación

### 2.1 Tipo de Estudio

El estudio se enmarca en la metodología de investigación cualitativa, ya que según Strauss y Corbin (2016) lo que interesa es comprender nuestras experiencias vividas en el aula como formadores de formadores, en relación a formas de enseñanza que permitan a las futuras educadoras desarrollar capacidades reflexivas. Además, nos moviliza el afán por conocer las percepciones que pueden tener los futuros profesores sobre nuestras formas de enseñanza y, así, reflexionar sobre concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje que estén en la base de nuestro actuar y planificar nuevas estrategias, que permitan la mejora de nuestro aporte como formadoras. En la figura 2 se presenta un diagrama que refleja los procesos de esta investigación.

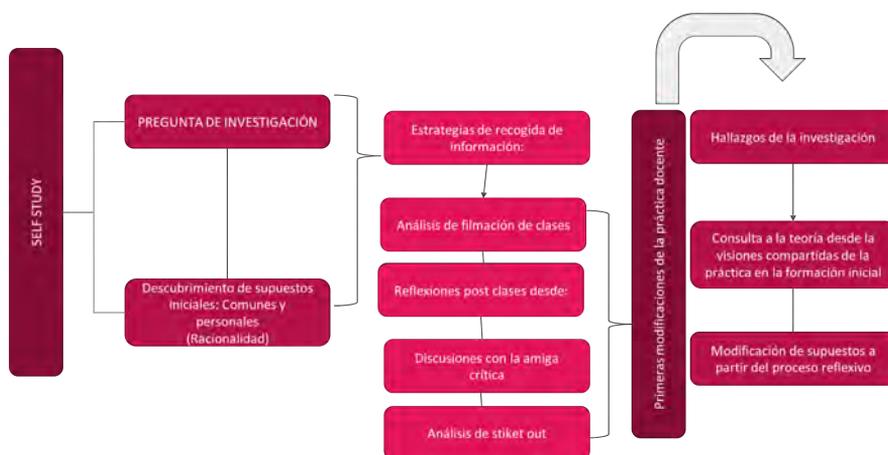


Figura 2. Fuente: Elaboración propia.

### 2.2 Sobre la muestra

En el caso de Dorama, el estudio se realizó en el Taller Pedagógico V, que se encuentra en el 4º año de formación. En el caso de Ximena, la investigación se desarrolló en la actividad curricular de Práctica IV, curso de 3er año de formación en Educación Parvularia.

### 2.3 Instrumentos para recabar información y evidencias

- **2.3.1 Narraciones post-clases:** Registramos las impresiones, contrarrestando los supuestos iniciales con las discusiones, los aportes teóricos y las evidencias recolectadas en los talleres.

- **2.3.2 Registro o actas de conversaciones:** registramos lo conversado a través de actas de videoconferencias con nuestra amiga crítica, basadas en las narraciones de las clases o revisión de grabaciones.
- **2.3.3 Uso *ticket out*:** aplicamos cuestionarios luego de las clases a las estudiantes con base en tres preguntas; ¿qué es lo más importante que aprendiste hoy en esta clase?, ¿qué es lo que más te gustaría aprender en la siguiente clase? y ¿cómo has vivido tu proceso de reflexión?
- **2.3.4 Grabaciones de clases durante el semestre:** grabamos alrededor de 4 clases o momentos de cada una, para contar con evidencias de lo realizado y complementar el análisis del proceso de acompañamiento y los procesos de reflexión.

### 3. Hallazgos

#### 3.1 *Nuestro caminar como amigas críticas: “un aporte a la mejora de nuestras propias prácticas”*

Tuvimos instancias en que nuestras conversaciones fueron clave para re-pensar y re-mirar nuestras prácticas y se dieron en momentos de diálogo a través de videoconferencia, que sosteníamos una vez a la semana o cada quince días. Previamente, revisábamos relatos de clases o videos de las mismas y en base a preguntas y discusiones, íbamos reflexionando, es así como por ejemplo, una de nosotras (Ximena) se hizo consciente que sus preguntas eran muy amplias y generales, que era necesario realizar preguntas más específicas, que orientarán de manera intencionada a las estudiantes hacia una reflexión más profunda; y, por otro lado, buscar estrategias para hacer más partícipes a las estudiantes, pues se lograba contar con la opinión de sólo de algunas.

La estrategia de grabar las clases y revisarlas junto a la amiga crítica, jugó un papel importante, pues se detectaron, en base a conversaciones y reflexiones suscitadas, diferencias importantes en términos del tipo de preguntas realizadas, que fueron más amplias y al mismo tiempo orientaban a las estudiantes a centrar su mirada y sus argumentos de mejor manera. Otro cambio notorio fue estar más pendiente de quienes no participaban siempre, para usar estrategias relacionadas con metodologías activas y trabajo colaborativo de manera más sistemática e intencionada.

Para evidenciar esto, adjuntamos algunos comentarios de una de las actas de nuestras reuniones que da cuenta de ello:

### Reflexiones de Ximena luego de conversación con Dorama:

*Creo que el grabar la clase, mirarse y permitir que alguien más la vea, trae una riqueza valiosa, pues hay más elementos para analizar, que cuando se hace una reflexión escrita sin volver a ver lo que pasó y cómo se dio todo. La conversación con Dorama me permitió reflexionar sobre mi papel como acompañante, pues si bien es cierto que hay bastante protagonismo de las estudiantes, hay momentos en que no todas se muestran tan atentas. Por otro lado, me di cuenta de que no preparé preguntas anticipadamente, lo que quizás evitó que la reflexión fuera más profunda o desafiante. Creo que me juega en contra el poco tiempo para preparar una clase más intencional y también el hecho de dar por sentado que se va a dar el diálogo y no tengo tan preparada la guía que yo debería hacer para provocar más reflexión y debate? Y la otra pregunta que me surge, ¿están todas participando?, ¿cómo mejorar eso? Se me ocurre que debo profundizar con cada una el tema de la reflexión y esto lo haré a través de la revisión y análisis de sus bitácoras semanales. También estaré más atenta a la participación de todas, quizás se puede incluir eso en los ticket out. Como quedaron 2 grupos por exponer, pretendo tener más intencionalidad en las preguntas y grabar de nuevo la clase, para comparar. (Registro clase analizada con Dorama 21 de junio).*

180

### En base a la revisión de videos enviados por Ximena, Dorama observa:

*El tipo de preguntas que realiza al grupo de estudiantes, buscan asociar lo teórico con la práctica, por ejemplo, cuando se pregunta: ¿qué sientes que te ha faltado?, como crees que se pudo haber hecho? Se nota un cambio, pues las preguntas que están asociadas a proyección de desempeño, provocan más participación y en los videos de retroalimentación se notan motivadas. (Acta reunión videoconferencia viernes 21 de junio).*

### En otro momento del proceso vivido juntas:

*Luego de conversar con Dorama, concluyo que en realidad hay un avance en el tema del tipo de preguntas y espacio que doy para la reflexión. También me quedo pensando en lo importante de relacionar la teoría con lo que ellas están viviendo en las prácticas y en sus experiencias personales como alumnas también, así como proyectarlas a cuando ellas sean profesionales. (Registro clase del lunes 27 de mayo).*

### Otra de las reflexiones luego de nuestras conversaciones:

*Estamos viendo que las estudiantes se sienten apoyadas, con más empatía, se sienten acompañadas, interacciones más cercanas, esto hace que Dorama se pregunte si antes no era empática y cercana, pues ella pensaba que sí lo era. El cambio interno de ella es verlas antes en general o como grupo y ahora verlas de manera más individual. Ambas concluimos que es relevante hacernos cargo de la intención comunicativa, por ende, hemos logrado cambiar nuestra conciencia sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos, y no quedarnos en el discurso teórico, pues siempre pensamos en la importancia de respetar individualidades, de ser empático, de dar*

*atención, de hacer preguntas abiertas, que inviten a la reflexión y a la proyección, sin embargo, en la práctica, al parecer no lo hacíamos siempre. (Acta reunión videoconferencia viernes 21 de junio)*

Reflexiones de Dorama, posterior a la conversación con Ximena, en la cual reflexiona:

*Luego de conocer la visión de Ximena a cerca de mi clase, acerca del acompañamiento que realizo con las estudiantes, visualizo y comienzo a tomar conciencia que me movilizo entre el deber ser y el ser o actuar del docente supervisor, dado que tengo claridad que no debo dar respuestas a las alumnas, más aún en una instancia de reflexión, sino que más bien debo abordar estas instancias con buenas preguntas o más bien desarrollando preguntas reflexivas para que la propia alumna identifique lo que es necesario fortalecer. Sin embargo, al finalizar la conversación, termino dando la respuesta y de alguna manera los pasos a seguir, señalando: entonces deberías abordar este aspecto...o te das cuenta de...y de tal aspecto. Me hace sentido la importancia de guardar silencio y dejar que la propia alumna reconozca lo que le hace sentido modificar, tal como lo destaca Ximena en sus observaciones. Es en este contexto donde surgen incógnitas de mi propio acompañamiento, me pregunto: Si tengo conciencia de ello, es decir, conscientemente sé que debo lograr la autorregulación del estudiante, ¿por qué insisto en dar la respuesta?, ¿desde qué paradigma me estoy situando para lograr la reflexión de la estudiante si finalmente doy la respuesta?, ¿cuáles son las razones que me llevan a actuar de esta manera?...*

*Con la visión de Ximena, como amiga crítica, también me he cuestionado que es probable que inconscientemente esté generando preguntas homogéneas y debo poner mayor atención en la diversidad de estudiantes, esto me permite visibilizar que el acompañamiento y la reflexión va de la mano con la atención a la variedad en los procesos de reflexión. Debo volver a mirar cómo estoy acompañando y elaborando preguntas o en la utilización de otras estrategias en estos procesos de reflexión de las alumnas, para determinar si este es un punto de quiebre en el proceso de acompañamiento de las estudiantes. (Narración post clase 16 de mayo, 2019).*

Narración de una clase clave, al tomar conciencia que debo escuchar a las estudiantes. Una de las sesiones que ha marcado un momento relevante, que generó una mayor tensión y a la vez propició realizar un cambio en la manera de hacer acompañamiento a las estudiantes, tiene relación con recordar lo discutido en la reunión con Ximena, observar las falencias de las estudiantes y a partir de eso, cautelar mis comentarios, evitando dar respuestas, haciéndome consciente de generar vínculos y confianzas. Esto siento que marca un antes y un después. Aquí la evidencia del relato:

*En esta clase, las estudiantes avanzan en la elaboración de la evaluación inicial que corresponde a los respectivos niveles de sus centros de práctica. En primera instancia, consulto al grupo en general, si existen algunos*

comentarios o consultas generales respecto de la elaboración de este instrumento, y luego me dispongo a consultarle cada una (32 alumnas) cómo van en la recogida de información qué datos faltan, como van en sus análisis.

Al encontrarme con algunas alumnas que cuentan con muy poca información, sentí molestia y a la vez preocupación por su retraso, por ello me detuve más tiempo y comencé a preguntar las razones de este retraso y cómo afectaría este proceso.

A partir de lo vivido en esta clase reflexioné acerca de lo siguiente: ¿Qué es lo más destacable de hoy?, ¿Cómo actué en mi rol como docente que debe apoyar y evitar decir lo que tienes que hacer?, logré comprender y tomar conciencia del apoyo personalizado de las alumnas, en especial de una estudiante, puedo mencionar:

Hoy me sentí bien y mal, bien porque logré apoyar en la medida a las necesidades de las alumnas, además, descubrí el apoyo que requiere una estudiante, estaré más pendiente de ella. Mal porque no sé si logré generar algún quiebre significativo<sup>1</sup> en ella y pienso que puede haber quedado asustada con mis observaciones. Creo que la siguiente clase la debo acompañar nuevamente generando mayor confianza a través de un trato cordial pero desafiante.

Luego de esta sesión, comienzo a reflexionar cómo dar respuesta significativa a las estudiantes, y pongo en ejercicio la retroalimentación de una manera diferente a como lo había realizado antes. Comienzo a modificar mis supuestos iniciales, referido a que el docente debe entregar información cuando un estudiante no demuestra su aprendizaje. (Reflexión, post clase 14 de junio)

### 3.2 La voz de nuestras estudiantes y nuestras reflexiones al respecto.

Para poder analizar nuestras propias prácticas resulta fundamental escuchar “la voz de nuestras estudiantes”, para ello aplicamos al final de las clases el *ticket out*.

Identificamos varios comentarios que las estudiantes hicieron a través de este instrumento y que nos dieron luces para remirar las características de nuestras sesiones. Contar con esta información ha permitido fijar nuestra mirada en los procesos de retroalimentación y acompañamiento, lo que ha dado la posibilidad de levantar algunas acciones de mejora en la toma de decisiones que aportan en su formación y, sobre todo, que apuntan a desarrollar en ellas una reflexión que avance hacia una reflexión crítica, como menciona Larrivé (2008).

---

<sup>1</sup> Se comprende por quiebre un momento que rompe la armonía entre el rol del profesor y el estudiante (Inostroza, 1997).

Se han considerado algunas textualidades emanadas de los *ticket out*, a continuación, se presentan evidencias de ello; la primera de ellas se refiere a la revisión de un texto, la segunda corresponde a una clase de trabajo colaborativo, la tercera: acompañamiento individual de una evaluación inicial, la cuarta instancia a la retroalimentación de una prueba y la última, a la retroalimentación de bitácora de terreno.

#### a) Revisión de texto

En una clase las estudiantes debían leer un texto para responder individualmente y al azar preguntas que se desprendían de él, después de escuchar sus comentarios, sus compañeras las complementan con ideas y ejemplos relacionados con sus experiencias. Finalizando, se les consulta en el *ticket out* ¿Cómo viviste el proceso reflexivo a partir de la actividad?

Algunos de los comentarios nos resultaron relevantes, puesto que las estudiantes manifiestan que la metodología empleada les ayuda a aprender y les permite reflexionar en conjunto:

- *Siento que lo más importante fue los distintos puntos de vista de cada práctica y de cada compañera y de eso uno aprende que de cada instante o momento se puede sacar un conocimiento significativo.*
- *Me agradó mucho este momento ya que aprendí cosas que no sabía, la opinión que tienen mis compañeras me sirvió para saber qué saben del tema y complementarlo con lo que se yo.*
- *Me gusta la metodología utilizada, cada una tuvo tiempo para plantear lo que pensaba.*
- *Fue un aporte grande para mí, porque logré captar el punto de vista de mis compañeras y profesora, compararlas con el mío y analizar si mi postura frente al tema era la adecuada.*
- *Muy interesante, ya que entre todas contestábamos las preguntas, se generaban dudas y otra compañera respondía a estas. En lo personal me gustó mucho.*
- *Bastante bien, creo que es una muy buena manera de llevar a cabo la clase, ya que nos brinda la oportunidad de analizar y reflexionar entre todas.*
- *Es muy interesante conocer las diversas posturas de mis compañeras y que todas pudiesen compartir historias que se relacionaban con el contenido del texto.*
- *Excelente, ya que todas compartimos opinión, aprendimos de manera significativa, compartimos, debatimos temas importantes que nos encontraremos en el aula.*
- *Fue una clase reflexiva, pero estuvo súper entretenida, ya que compartimos anécdotas y distintos puntos de vista, de acuerdo a las preguntas.*
- *Fue de mi interés y al poder reflexionar en conjunto y dando nuestros diferentes puntos de vista, fue más significativo”.*

(Registro clase lunes 01 de abril).

Luego de revisar el *ticket out*, se levantan reflexiones, las cuales fueron registradas de la siguiente manera:

*Las estudiantes se mostraron muy entusiasmadas por el poder compartir ideas, reflexiones, anécdotas en torno al texto, les gustó poder dar opiniones y participar, así como escuchar a sus compañeras. Creo que fundamentalmente se sintieron protagonistas de la clase, fue importante para ellas escucharse y construir aprendizajes desde ahí. Es importante mantener en el diseño de los talleres la posibilidad de dar más espacio para compartir ideas y para la escucha activa. Como docente a cargo del taller de práctica, se reflexiona también sobre la importancia de asociar la teoría con aspectos y situaciones que han visto en sus visitas para lograr aprendizajes más significativos y una reflexión más profunda, para motivarlas a compartir experiencias y participar más activamente como sucedió en esta oportunidad, citando a Nocetti y Medina (2019) "el plan de estudio debe contemplar una reflexión sobre la acción, en que el aula escolar se constituye en un espacio para el aprendizaje docente" (Registro clase lunes 01 de abril).*

En general, pudimos establecer que lo más importante para las estudiantes, fue el poder compartir puntos de vista y experiencias con sus pares y con la docente, al parecer eso se facilitó por la estrategia utilizada, el concepto de reflexión estuvo presente en varios de sus comentarios en esta actividad, reflexiono sobre la necesidad de brindar espacios de compartir experiencias y escuchar como medio para facilitar la reflexión.

184

#### b) Clase trabajo colaborativo

En otra de nuestras clases, luego de invitar a las estudiantes a formar grupos de trabajo, basados en los intereses manifestados por ellas en la clase anterior, se les invita a conversar sobre las estrategias para captar la atención de los párvulos.

Se les consulta: ¿cómo han vivido el proceso reflexivo a partir de la clase de hoy?, ¿qué herramientas necesitan para reflexionar acerca de su práctica pedagógica?, las respuestas son:

- *La reflexión fue productiva ya que al realizar un conversatorio se pueden analizar diversos puntos de vista, siendo enriquecedora para mejorar en las prácticas educativas. La herramienta necesaria es el diálogo para una co-construcción de saberes.*
- *La he vivido por medio de la reflexión y el diálogo con las compañeras y profesora visualizando estrategias y visualizando diversas perspectivas en relación a temática de captar la atención de niños. La principal herramienta es el diálogo reflexivo.*

- “La reflexión de esta clase, ha sido significativa dado que, el diálogo de las diversas perspectivas y experiencias en relación a los temas, permiten la *co-construcción de saberes pedagógicos* y la solución a diversas problemáticas o dificultades”
- El proceso reflexivo lo hemos revisado de manera conjunta. *Las herramientas que necesito es la retroalimentación, la constante comunicación.*
- De manera profunda donde reflexionamos desde nuestro desempeño en el aula. *Retroalimentación del equipo.*
- De acuerdo a las experiencias que he vivido durante mi práctica, *ser más conscientes de las actividades que realizo* para motivar a los niños/as.  
(Registro *ticket out*, clase 23 de mayo, 2019)

Como reflexión a partir de esta información, queda registrado en la reflexión de esta clase:

*Al responder a las demandas de las alumnas, creo que se ha generado diálogo colaborativo. Fue una sesión más procedimental, pero que es coherente a lo que las alumnas necesitan abordar. Algunas alumnas opinaron, antes no lo hacían y fue grato escucharles, siento que estoy aportando, sobre todo cuando las alumnas señalan que se co-construyen saberes y las alumnas participan y construimos entre todas.* (Narración post clase, 23 de mayo, 2019)

Con estas evidencias podemos visualizar como el trabajo de equipo que se dio en la sesión, permitió que estudiantes y docente validaran el diálogo, la reflexión en conjunto, la retroalimentación y la co-construcción de aprendizajes como estrategias que permitían profundizar más y lograr mejores reflexiones.

### c) Acompañamiento Individual

Un aspecto que emerge desde las observaciones y comentarios de las estudiantes, es el sentir y reflexión que tienen respecto al trabajo de acompañamiento más personalizado. A razón de los paros y movilizaciones, vimos complejo en varias ocasiones poder trabajar con el grupo y decidimos realizar entrevistas personalizadas. En otros momentos y por otras circunstancias también habíamos usado esta metodología de trabajo, pero esta vez sistematizamos sus opiniones y reacciones. Consideramos importante compartirlas aquí, pues nos ratifica la importancia del factor afectivo y del tipo de relaciones que se genera entre profesor/estudiante, tema que ambas tenemos presentes en nuestro discurso como formadoras de formadores, pero que no habíamos contemplado como un sustento importante que ayudará a las estudiantes a lograr una mejor reflexión.

Luego de retroalimentar la evaluación de un instrumento de registro utilizado por las estudiantes de manera personalizada, presentamos algunas respuestas a la siguiente pregunta: ¿Cómo he vivido el proceso reflexivo a partir de lo trabajado hoy?

- *Cada vez lo **comprendo de mejor forma**, ayudándome a ir mejorando en mi desempeño profesional*
- *Hoy se formó un **ambiente de mayor cercanía** donde pude conocer la retroalimentación de parte de la docente acerca de la bitácora y logré **comprender de mejor forma cómo seguir reflexionando de manera crítica** mi desempeño.*

(Reflexión post clase 23 de mayo, 2019)

De los comentarios y las reacciones observadas en los talleres en general, frente al acompañamiento personalizado y la escucha atenta de las estudiantes por parte de las docentes, surge un nuevo supuesto vinculado a lo afectivo, como menciona Nocetti (2016) “el ejercicio de la profesión docente implica el establecimiento de relaciones con otros sujetos y, en dicho contexto, se develó un facilitador de la reflexión que se denominó «Factor Afectivo/Interpersonal» (p.47)

186

#### d) Clase de retroalimentación de una evaluación

En esta clase se entregaron los resultados de una evaluación escrita y luego de conversar sobre las mayores dificultades y centrarse en aclarar dudas, se les consulta en *ticket out*: ¿cómo he vivido el proceso reflexivo a partir de la clase de hoy?

Tras su revisión, se logra ver un cambio del modo en cómo se retroalimenta y sus repercusiones, lo cual se puede evidenciar en las siguientes textualidades que señalan las alumnas:

- *Hoy pude reflexionar junto a la profesora y mis compañeras, considero que me falta organizar los tiempos o estrategias para favorecer las retroalimentaciones de la educadora.*
- *El ciclo reflexivo en el día de hoy fue muy provechoso, puesto que tuve una **retroalimentación** respecto a ello. Las herramientas que mayormente necesito es en cuanto a la indagación de teorías y complementar mi reflexión.*
- *Siento que cada vez **comprendo más el modelo reflexivo** de Korthagen y, además, comprendo la importancia de centrarme en mi desempeño.*
- *Hoy día le **tomé mucho más sentido a lo que es la reflexión** y su importancia para la mejora de nuestras prácticas educativas. También el hecho de conocerme a mí misma, identificando mi debilidad.*

- He sentido que los *ciclos reflexivos tienen una gran importancia* y que nos ayuda a resolver y aclarar nuestras dudas. Esto traerá beneficios en nuestras prácticas.
- Hoy *el proceso reflexivo lo viví más en profundidad*, ya que la forma en como lo hacía no estaba correcta, las herramientas que necesito para poder reflexionar de buena manera es tener la teoría clara sobre este proceso.
- A partir de lo vivido en los centros de práctica y en la experiencia de aprendizaje realizada, necesito *conocer de manera más detallada el ciclo reflexivo*, que me guíe y me llevé a generar cambios en el proceso reflexivo, para mejorar mis prácticas y de esta manera generar aprendizajes.
- Las herramientas que necesito es realizar una *autoevaluación de mis acciones* realizadas en la práctica para así realizar una buena reflexión.
- Realizar una comparación con mi propia bitácora para contrastar el proceso reflexivo realizado.
- Reflexionar con el ciclo reflexivo, *me permite cambiar mi actuar en mis fortalezas y debilidades*. Para que en mi rol como futura educadora de párvulos tenga desarrolladas más habilidades para un oportuno aprendizaje de calidad.

(Ticket out, clase, 17 de mayo, 2019)

Dorama menciona: A partir de lo que evidencian los *ticket out* puedo reflexionar que:

187

- Se levantan y visualizan otras formas de llevar la clase, a partir de lo que las alumnas requieren y lo declaran en los *ticket out*. Es por ello que, la siguiente clase, la programaré en relación a lo que ellas esperarían aprender y de esta manera atender a sus intereses.
- *Me sentí muy bien* al dar la retroalimentación de la prueba partiendo de una mirada general y luego dialogar con las alumnas que no les fue muy bien. Sentí que logré hacer sentido el cómo orientar los errores: aplicar los *ticket out*, me permite corroborar lo significativo que fue este tipo de retroalimentación, atendiendo las diversas características de las estudiantes, comprendiendo que las orientaciones generales se deben complementar con las observaciones individualizadas y en grupo.
- *Lo que destaco*: Estoy escuchando a las alumnas y se han acercado por iniciativa propia. Al leer los comentarios me he dado cuenta que he contribuido con este cambio de visión a que las alumnas le den sentido a la reflexión y sientan más confianza en el proceso. A partir de esta sesión, logré comprender que la cercanía y atender a la diversidad e intereses de las estudiantes son altamente relevantes para generar esta autorregulación que permite aportar a la reflexión.

(Post clase 17 de mayo)

Mencionar que debido a estas evidencias, las siguientes clases comienzan a contar con estas características, se presentan mayores diálogos, atención a las individualidades y se promueve el trabajo colaborativo entre las mismas alumnas.

### e) Retroalimentación de bitácora de terreno

En una de las últimas sesiones (Dorama) al dar lectura de las bitácoras de práctica, que elaboran luego de su práctica pedagógica, puedo ver cómo avanzan en la reflexión y les comparto mis impresiones; ante lo cual, les consulto: “¿qué cambios he visto en la profesora?” y comentan:

- *Cambios positivos, tanto en la retroalimentación que nos brinda, disposición para responder las dudas, que busca diversas estrategias para ayudarnos, y es mucho más afectiva con las estudiantes.*
- *Los cambios que he visto son principalmente en su forma de interactuar con un mayor carisma y simpatía, lo que me ha permitido una cercanía con ella facilitando así mi aprendizaje, ya que facilita más las consultas y dudas que se puedan tener dentro del curso. Por otra parte, se ha visto una mayor comprensión al momento de tomar acuerdos, siendo nosotras responsables de igual forma.*
- *La cercanía y empatía en relación al proceso de los aprendizajes ha sido el mejor, generando así, ambientes propicios para el aprendizaje. “Los principales y positivos cambios de la profesora, son muy buenos ya que ahora existe mayor confianza para dar a conocer las inquietudes o dudas que se presentan. Del mismo modo, por su parte existe flexibilidad ante situaciones externas que se presentan y manifiestan mayor y mejor disposición para resolver dudas.*
- *Los cambios que he visto en ella es ser una persona la cual puedo realizar preguntas y sé que recibiré apoyo para una efectiva implementación de práctica. Además de recibir retroalimentación constantemente.*

(Ticket out, 27 de junio)

Ante estos comentarios, reflexiono destacando:

*Siento que las alumnas han visto un cambio positivo en mi manera de actuar, fue muy provechoso para mí, me hizo pensar que yo “creía” que siempre había sido cercana a las alumnas y que mis retroalimentaciones eran provechosas, ahora me doy cuenta que lo estoy logrando, cambie mi modo de actuar.*

*Me sentí muy bien y satisfecha, ver que las alumnas valoren y describan las razones de cómo van avanzando y esto tiene relación con mi cambio y como ahora sí estoy propiciando una mayor cercanía con las alumnas.*

*Destaco de la reflexión de las estudiantes que comprenden los procesos de reflexión, les dan sentido, sienten, declaran que la reflexión les sirve, valoran el compartir con otros y sienten la confianza de preguntarme, creo que estoy respondiendo a ser una docente mediadora, ya no doy las respuestas, más bien genero preguntas que invitan a mirar más allá de lo descriptivo*

(Reflexión clase 27 de junio)

A partir de esta sesión, reforzamos la importancia de los cambios en la práctica que apuntan a propiciar estrategias que faciliten la discusión entre pares, afiancen espacios de diálogo, atiendan a los requerimientos de cada estudiante y articulen diversos saberes (conceptuales, actitudinales y procedimentales). Esto conlleva a que las estudiantes se sientan en un ambiente de aprendizaje que les propicia un mejor espacio de trabajo y, por ende, les facilita la reflexión.

## 4. Discusión y conclusiones

### 4.1 Mirando nuestras reflexiones: “Lo vivido durante el proceso”

Después de realizar este proceso investigativo, en nuestra mirada y desempeño como formadoras, se han despertado reflexiones profundas sobre nuestras propias prácticas, fruto tanto del autoanálisis de nuestro quehacer, como del acompañamiento que surgió como amigas críticas y la revisión de la visión de las estudiantes.

Hemos desarrollado un proceso vital, para propiciar cambios en nuestra práctica cotidiana, logrando ampliar nuestra mirada desde la visión del otro y reafirmado la importancia de la reflexión sobre la acción, como un saber fundamental que es igual o más importante que el saber que viene desde lo teórico.

Así, reafirmamos lo mencionado por Rodríguez (2013) cuando define la práctica reflexiva del docente:

Actitud sistemática de análisis y valoración de su quehacer docente para diseñar nuevas estrategias que puedan incidir positivamente en su enseñanza. La práctica reflexiva debe rescatar el saber docente, debe estar enfocada a situaciones, acciones y problemáticas concretas, y debe, por lo tanto, estar estrechamente vinculada con la acción y debe transponer el espacio del aula (p.88).

Un segundo aspecto destacable se refiere a la amistad crítica, donde la confianza y empatía son fundamentales para confiar en las observaciones que se reciben y entregar opiniones con el propósito de interpelar las pro-

pías prácticas y las del otro, encontrando ideas en común y puntos de vista distintos, que se complementan y que ayudaban a cuestionar y remirar la propia práctica, mejorarla y muchas veces también validarla.

Un tercer elemento relevante es el uso de *ticket out*, pues entrega una evidencia clara y oportuna, de lo que a las estudiantes les permite alcanzar una mayor reflexión y cuál es su parecer frente a las distintas metodologías y estrategias utilizadas.

Los tres puntos, antes mencionados, han contribuido a poner un acento en la formación inicial docente, a través de nuestros cuestionamientos, hemos comenzado a dar respuesta a lo que hoy nuestras estudiantes requieren para vivir procesos de reflexión, para que les lleve a mirar sus propios procesos formativos de un modo significativo.

Esta investigación nos permitió modificar nuestros supuestos iniciales al mirar nuestras prácticas, descubrir aquello que estábamos realizando y que no contribuía a propiciar un adecuado ambiente de aprendizaje, el foco ya no está solo puesto en las alumnas, responsabilizándolas de sus procesos de aprendizaje, sino en nosotras como formadoras de formadoras. Iniciamos un proceso de reflexión continua, que genera atención permanente, que nos invita a hacernos cargo de los aspectos que van demandado las diversas generaciones que inicien su formación profesional. Graficamos este proceso de reflexión continua en la figura 3

190



Figura 3. Fuente: Elaboración propia

#### 4.2 Principales modificaciones de nuestra práctica docente: ¿qué ocurrió con los supuestos iniciales, la pregunta de inicio y nuestras prácticas?

Dentro del proceso vivido a través del Self Study debimos: planificar y organizar la mirada a nuestras prácticas, contar con una amiga crítica, definir reuniones periódicas e incluir la mirada de las estudiantes. Estos elementos han sido altamente relevantes, nos permitieron encauzar de mejor modo nuestro trabajo, llevándonos a considerar siempre lo que está pasando, tomar conciencia de nuestra labor como docentes y acompañantes en estos procesos tan relevantes de la formación inicial. Nos queda clara la importancia de cuestionar y modificar, pues generamos cambios en nuestras clases que al parecer favorecieron en las estudiantes avances en sus procesos de reflexión, y en nosotras, un proceso de reflexión potente que trae consigo la necesidad de concretar mejoras en nuestra labor formativa.

Reafirmamos nuestro supuesto basado en la importancia de la formación y desarrollo de la competencia reflexiva en los procesos educativos, como mencionan Domingo y Gómez (2014):

[...] un profesional es competente no sólo porque manifieste conductas que expresan la existencia de conocimientos y habilidades, sino también porque siente y reflexiona acerca de la necesidad y compromiso de actuar en consecuencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores y con flexibilidad y constancia en la solución de los problemas que le presenta la práctica profesional. Por lo tanto, dentro de las competencias profesionales que deberá desarrollar el docente se encuentra la denominada competencia reflexiva (p. 36).

Por lo anterior, los elementos claves han sido: el diseño de clases con metodologías que potencien la participación más activa y el ir levantando la voz de las alumnas; el sistematizar y atender a sus comentarios ha permitido generar un efecto espejo en nosotras y modificar nuestro modo de acompañar las diversas sesiones de trabajo, otorgando mayor protagonismo a las estudiantes, escuchándolas y atendiendo a sus intereses y necesidades.

Importante a destacar es la importancia que otorgamos a partir de nuestra investigación, el trabajo colaborativo y las estrategias que implican compartir experiencias, tanto en el aula como con pares, como fue en este caso el trabajo con la amiga crítica, tal como menciona Nocetti (2016) “se reitera la importancia de trabajar la reflexión docente como una práctica social y no como un acto individual” (p.52).

Pudimos precisar algunos aspectos que no visibilizábamos de nuestra propia práctica, dado que creíamos que ocurrían de manera natural y no se requería intencionarlos, nos referimos al factor emotivo. Hemos vivenciado y

corroborado que cuando nos involucramos con las estudiantes y atendemos a su diversidad e intereses de forma más concreta, generamos mejores condiciones para propiciar reflexión. Domingo y Gómez (2014) vinculan la emotividad con el aprendizaje reflexivo y mencionan que las emociones estimulan el aprendizaje, pero sin embargo añaden que “en el ambiente universitario la emoción apenas ha tenido entrada y raramente ha sido reconocida, valorada y relacionada con el conocimiento” (Domingo y Gómez, 2014, p. 46).

Podemos afirmar que no es solo responsabilidad de las estudiantes alcanzar mejores niveles de reflexión y aprendizaje significativos, sino que nuestra labor implica seguir formándonos para poder acompañar a futuros profesionales reflexivos, y aquí profundizamos en otro de los supuestos que hablaba de valorar la autonomía de las estudiantes. Sin embargo, nos queda claro que debe ser sin perder de vista el acompañamiento intencionado de esa competencia, como dice Gómez (2008) cuando se refiere a quienes median en la reflexión:

Este profesional debe tener “habilidad” para la reflexión y contar con estrategias para enseñar explícitamente la reflexión y también conocer cómo se caracteriza el proceso de mediación de ésta en la ZDP de los profesores. Esto quiere decir que el mediador de la reflexión debe dominar tanto el qué (la enseñanza y el aprendizaje) como el cómo (la reflexión) para poder ayudar a otros a mejorar sus prácticas de enseñanza mediante la reflexión sobre su práctica (Gómez, 2008, p. 279)

192

Tenemos conciencia de haber comenzado un proceso que no termina, este es el punto de partida que nos permite continuar en esta senda de procesos de reflexión, donde valoremos, entre otras cosas, la diversidad y opinión de las estudiantes, la mirada de otros y la autoevaluación constante, como una oportunidad de establecer nuevos desafíos en su formación inicial docente.

### Agradecimientos

Agradecemos a la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), por su apoyo y auspicio en esta investigación, así como por impulsar iniciativas que busquen mejorar la formación inicial.

A las instituciones donde trabajamos, por su respaldo y a nuestras estudiantes quienes han prestado su voz para identificar lo que debemos mejorar.

A nuestras familias, quienes nos han apoyado respetando y muchas veces generosamente cediendo espacios para el trabajo, comprendiendo lo relevante de ser rigurosas y comprometidas en este caminar de la formación inicial.

Finalmente, nos agradecemos mutuamente por la sensibilidad de la escucha y el aporte en poder mirar más allá de lo que es evidente, permitiéndonos descubrir lo que por muchos años pensábamos estaba correcto y muy presente en nuestros roles de formadoras y hoy comprendemos que debemos y podemos modificar.

## Referencias bibliográficas

- Barton, G. y Ryan, M. (2014). Multimodal approaches to reflective teaching and assessment in higher education. *Higher Educations Research & Development*, 1 33(3), 409-424.
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 77-95.
- Domingo, A. y Gomez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid Ediciones Narcea.
- Gómez, V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. *Pensamiento Educativo*, 43. 271-283.
- Inostroza, G. (1997). *Proyecto Formando educadores integrales para el siglo XXI: Ministerio de Educación división de educación superior*. Universidad Católica de Temuco Facultad de educación.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360
- Nocetti, A. (2016). Facilitadores de reflexión docente durante la práctica profesional en escuelas vulnerables de Concepción, Chile, *Revista Educadi*, 1(1)
- Nocetti, A. y Medina J. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena, *Revista Educación*, 43(1).
- Rodriguez, 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 de Doctorado). Recuperado de <http://bit.ly/2DqrWXR>
- Rusell, T. Fuentealba, R. e Hirmas, C. (2016). *Formadores de Formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*, Santiago de Chile: OEI.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201701158626>
- Schön, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

- Shulman, L. (2003). Portafolios del docente: una actividad teórica. En N. Lyons (comp.), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.
- Tarrafello, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273.
- UCT, (2017). *Marco Orientador de Prácticas de la Facultad de Educación*. Universidad Católica de Temuco, Chile
- UCSC, (2015). *Modelo de Práctica para las carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación*. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
- Vanegas, C. (2016). *Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial* (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. Recuperado de <http://bit.ly/2L5J4GE>

## La tutoría en la formación inicial como *self-study*

Ana Cecilia Valencia Aguirre <sup>1</sup>  <http://orcid.org/0000-0001-5766-712X>  [anaval\\_a@hotmail.com](mailto:anaval_a@hotmail.com)

María Teresa Prieto Quezada <sup>1</sup>  <http://orcid.org/0000-0002-3299-2927>  [materesaprieto@yahoo.com.mx](mailto:materesaprieto@yahoo.com.mx)

José Claudio Carrillo Navarro <sup>1</sup>  <http://orcid.org/0000-0002-5320-7545>  [jccn1964@gmail.com](mailto:jccn1964@gmail.com)

<sup>1</sup> Universidad de Guadalajara (UDG), México

**Resumen.** El propósito del presente artículo es analizar la experiencia de la formación docente inicial en el último año de la carrera de profesor de educación primaria en una escuela normal de México. Se parte del análisis de entrevistas aplicadas a un grupo de maestros en formación, la interpretación se da en el marco de los significados sociales. La formación situada de la tutoría es una estrategia formativa desde el *self-study*, entendida como una disciplina de investigación, que estudia de modo sistemático cómo los formadores de profesores permiten que sus estudiantes aprendan a analizar sus propias prácticas, con la intención última de tener una consciencia rigurosa de lo que hacen, para poder así producir conocimiento propio de la disciplina de la enseñanza focalizada y autoiniciada, orientada a la mejora, interactiva-colaborativa.

Desde el anterior enfoque el estudio analiza las opiniones de estudiantes normalistas o maestros en formación en el último grado de su carrera a través de un estudio de caso, con una metodología cualitativa y descriptiva. Uno de los hallazgos relevantes de este estudio muestra que la tutoría, sigue ligada a la tradición que pondera la prescripción antes que el análisis reflexivo de la práctica docente.

**Palabras clave:** formación inicial; *self-study*; tutoría; práctica docente; acompañamiento.

### A tutoria na formação inicial como *self-study*

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar a experiência da formação inicial de professores no último ano da carreira de professora primária em uma escola normal no México. É baseado na análise de entrevistas aplicadas a um grupo de professores em formação, a interpretação é dada no âmbito dos significados sociais. A formação situada da tutoria, é uma estratégia formativa do autoestudo, entendida como uma disciplina de pesquisa que estuda, de forma sistemática, como os formadores de professores permitem que seus alunos aprendam a analisar suas próprias práticas, com a intenção última de ter uma consciência rigorosa do que fazem, a fim de produzir conhecimento da disciplina de ensino focado e auto-iniciado, voltada para o aprimoramento, interativo-colaborativo. A partir da abordagem anterior, o estudo analisa as opiniões de alunos ou professores normandos em formação no último grau de sua carreira por meio de um estudo de caso, com uma metodologia qualitativa e descritiva. Um dos achados relevantes deste estudo mostra que a tutoria ainda está vinculada à tradição que pondera a prescrição antes da análise reflexiva da prática docente.

**Palavras-chave:** formação inicial, *self-study*, tutoria, práticas de ensino, acompanhamento.

### Tutoring in initial education as *self-study*

**Abstract.** The purpose of this article is to analyze the experience of initial teacher education in last year of the elementary school teacher's career in a teacher training college in Mexico. It is based on the analysis of the voices of a group of teachers in training interviewed, whose narratives are interpreted from the framework of social meanings. From the training located in the tutoring, valued as a formative strategy from the *self-study*, understood as a research discipline that studies, in a systematic way how teacher trainers allow their students to learn and analyze their own practices, with the ultimate intention to have a rigorous awareness of what they do, in order to improve their profession, to produce their own knowledge of the discipline of focused and self-initiated teaching, aimed at improvement, interactive-colaborative. From the previous approach, this study analyzes the opinions of students or teachers in training in the last degree of their career through a case study, with a qualitative and descriptive methodology. One of the relevant findings shows that the tutoring that takes place in the normal school referred to, is still linked to the tradition that weights the prescription before the reflexive analysis of the teaching practice.

**Keywords:** Initial education, *self-study*, tutoring, teaching practice, accompaniment.

## 1. Introducción

### 1.1 La tutoría en la formación: problemas y desafíos

La tutoría en la formación inicial entendida como el acompañamiento situado a los normalistas<sup>1</sup> en las escuelas de práctica, representa una acción formativa que permite integrar los saberes, el análisis y las reflexiones a la comprensión de la práctica docente; fundamentada en el modelo de la investigación-acción, su implementación implica superar desafíos en el inicio de la profesión ya que de esta experiencia dependerán algunas de las concepciones sobre el ser docente en un espacio instituido como es la escuela.

Uno de los desafíos del *self-study* en la formación inicial, con los que nos encontramos los formadores de futuros maestro es conocer a nuestros estudiantes y sus formas de aprendizaje, monitoreando permanentemente las mejoras de sus prácticas y acompañarlos en el desarrollo cognitivo, emocional, físico, social y moral/ético de sus procesos. También se requiere emplear estrategias que hagan transparentes los logros y toda la variedad, complejidad y fluidez de los aprendizajes. Simultáneamente, se requiere emplear métodos que evidencien los aprendizajes ante una comunidad educativa a partir de lo que se está descubriendo, resignificando y transformando la propia práctica de modo sólido, permanente y dialógico. Como señala Cornejo (2016, p. 29) “El aprendizaje puede ser mejorado, para lo cual es esencial desafiar previamente los supuestos sustentados mediante la experiencia práctica y las múltiples perspectivas de los colegas actuales y sus reflexiones documentadas”.

196

Esta experiencia de aprendizaje donde ligamos en una triada formativa: tutoría-situada-*self-study*-investigación-acción demanda evaluar el rol de los tutores en la formación inicial docente, de ahí que el propósito del presente estudio es analizar las experiencias de acompañamiento tutorial en el último grado de la carrera del profesorado, considerando que es el nivel en el que los alumnos logran cierta autonomía al estar mayor tiempo en las escuelas de práctica; lo que nos permitirá recuperar su experiencia tutorial para analizar la valoración que ellos hacen, y responder a las siguientes cuestiones: ¿Cómo viven los docentes en formación la experiencia del acompañamiento tutorial? ¿Qué experiencias han sido valoradas positivamente desde la perspectiva del *self-study*? ¿Cuáles han sido escasamente formativas desde el enfoque situado del *self-study*? Nuestra interpretación parte del análisis de la narrativa de experiencias sobre el acompañamiento tutorial durante el último semestre de la carrera, recuperadas de entrevistas semiestructuradas aplicadas a un grupo de estudiantes de una escuela normal estatal.

---

<sup>1</sup> A lo largo del estudio se usará el término normalistas como sinónimo de docentes en formación inicial.

La tutoría, de acuerdo a los Planes y Programas de Estudio del año 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, plantea la necesidad de una formación docente centrada en la reflexión, la autonomía y el análisis de la práctica. Esta posee una dimensión formativa y, por tanto, su impacto merece ser investigado, ya que las evidencias de aprendizaje durante el acompañamiento permitirán generar elementos que contribuyan a mejorar la formación inicial de profesores.

Un elemento de interpretación son las propias experiencias que los normalistas tienen de la tutoría en cuanto a sus efectos de acompañamiento e intervención en la práctica. Según LaBoskey, citado por Cornejo (2016), el desafío para la formación docente es, proveer modalidades para que los estudiantes articulen e interroguen sus historias personales y las comprensiones resultantes. Por lo que todos los aspectos del proceso educativo constituyen un elemento vital de la enseñanza reflexiva. En el marco de la formación inicial, la tutoría privilegia el proceso de acompañamiento en las prácticas profesionales; esas prácticas profesionales son un espacio donde se concreta la formación de profesores. Fortoul (2008), investigadora mexicana, ha destacado la particularidad de la práctica al plantear su complejidad e intencionalidad como aspectos que trascienden el paradigma técnico y que se centran en una racionalidad práctica, simbólica, representacional y de legitimación en el hacer (Fortoul, 2008) donde se deben de tomar en cuenta las emociones los afectos y las costumbres de los participantes en formación inicial.

A pesar de que diversos estudios destacan la complejidad de los espacios de la práctica docente en la formación, de acuerdo a Ducoing y Fortoul (2013), sigue prevaleciendo un esquema lineal y burocrático, de desvinculación entre teoría y práctica, prescriptivo, simplista, fundado en modelos disciplinares rígidos, orientado al cumplimiento administrativo más que a la formación reflexiva; ocupado más en calificar o descalificar que en valorar experiencias para la mejora profesional.

Estos problemas se evidencian en las evaluaciones, pero también en las concepciones pedagógicas y académicas de los alumnos que egresan de las escuelas normales (Fortoul, 2008). Fortoul y otros coinciden en señalar que las prácticas en la formación inicial son territorios fundamentales y claves para reconocer problemas no resueltos desde la viabilidad de los currículos, las reformas y la estructura institucional; sin embargo su operación está imbuida en reglas que no aportan a la mejora de la calidad de los procesos formativos; por otra parte, los autores citados, critican los deficientes procesos reflexivos que los formadores desarrollan en el acompañamiento de las prácticas de sus estudiantes. Tradicionalmente la formación en las escuelas normales se caracteriza por sus estilos artesanales, paternalistas,

dogmáticos, concentrados en el saber hacer; enfatizando más la forma que el fondo, con nociones centradas en lo inmediato, lo concreto y lo descriptivo, donde se enfatiza más en el diseño de las planificaciones de clase como instrumento infalible, que en el análisis reflexivo de las prácticas (Fortoul, 2008; Ducoing y Fortoul, 2013).

Desde las posiciones anteriores, se desprenden dos modelos explicativos, sin caer en una clasificación simplista, de la función y el papel de los docentes: a) el de la racionalidad técnica, centrada en el cumplimiento de los objetivos, la burocratización de la docencia y el papel de ejecutor de los profesores como reproductores de un currículo descriptivo en el que no participan, el modelo tecnológico; b) el de una racionalidad práctica, que se da cuando los maestros cuentan con espacios para el diálogo, el consenso y la participación en las decisiones que habrán de impactar su tarea como enseñantes (Fortoul, 2008), el modelo dialógico o de investigación acción, permanente de la realidad escolar que permite la reflexión ética, para mejorar la concreción de valores educativos con calidad, donde como señala Schön (1995, p.89) “La reflexión conduce a la experiencia *in situ*, es decir reflexionar mientras se está produciendo la acción, implicándose afectivamente y cognitivamente en los intercambios inciertos, cuestionando creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción”.

198

El supuesto que guía este estudio es el de una tutoría que se sigue moviendo en ambas arenas, donde la cultura instituida constituye la gramática *de la escolaridad* (Tyack y Cuban, 2001), que impone una lógica prescriptiva donde cuenta más el uniforme, la formalidad, la prescripción y la normatividad que los procesos de análisis y reflexión de la práctica situada. No son dos formas maniqueas; en tal sentido, no se intenta clasificar sino comprender cómo la tutoría se sigue moviendo en dos territorios imbricados y a veces no conscientes: el de la prescripción orientado al modelo del profesor técnico, y el del análisis del profesional reflexivo fundado en un modelo de investigación acción o *self-study*, que combina los aspectos de la investigación tradicional en educación y el mundo de la práctica (Korthagen, 1995).

## 1.2 La tutoría en la formación inicial, desde la mirada curricular

Los Planes y Programas de Estudio (SEP, 2012) de la Licenciatura en Educación Primaria señalan que “El trabajo del formador radica, principalmente, en realizar un acompañamiento teórico-metodológico y técnico con relación a las propuestas que se elaboran, sus fundamentos, su relación con los enfoques de los planes y programas de estudios, las perspectivas de

aprendizaje, así como las de evaluación, entre otras, y que además permitan valorar el nivel o grado de desempeño que logra el estudiante mediante sus ejecuciones” (SEP, 2012, p. 9)

Desde la anterior, los programas consideran que el acompañamiento es un proceso gradual que va del acercamiento a los espacios escolares en los primeros dos semestres, pasando por el apoyo técnico, teórico, metodológico y didáctico en los semestres de tercero a sexto; hasta llegar al séptimo y octavo semestre de la formación normalista logrando en este nivel desarrollar la autonomía y la competencia reflexiva en el estudiante.

El acompañamiento se define como un proceso formativo que requiere un proceso dialógico, comprensivo, situado en la realidad de cada práctica, alejado de la prescripción, del autoritarismo y de la imposición de un modelo de enseñanza-aprendizaje unívoco o lineal. Se reconoce desde este enfoque que la práctica es un espacio complejo, situado, contextualizado donde cada experiencia adquiere un valor predominantemente particular y donde el análisis de casos y la recuperación de la experiencia desde los diarios de clase, el análisis de evidencias y la reflexión situada privilegian el proceso de la formación inicial. Así, la tarea del tutor será: “cuestionar acerca de las razones por las cuales los estudiantes eligen un tipo de plan, una secuencia, una actividad, un material, una forma de evaluar...” (SEP, 2012, p.22).

La tarea fundamental del tutor será la de lograr la capacidad de reflexión y autocrítica sobre la práctica docente del normalista, una práctica tensionada y en una relación relativa de autonomía, ya que el practicante normalista no puede ser del todo autónomo pues el ejercicio de su docencia está subordinado, no siempre en diálogo, al de un titular del grupo de práctica. Situación que también se debe convertir en un elemento para la reflexión y el análisis de la práctica.

Durante el tiempo de práctica en las escuelas, los normalistas interactúan en dos espacios simultáneamente: las escuelas Normales y las escuelas primarias, en la primera reportan sus avances, planifican sus clases y analizan, desde marcos teóricos explicativos, las situaciones de su experiencia en el aula y en la segunda realizan la práctica docente, enfrentándose a un sinfín de problemáticas, donde están inmersos en realidades complejas que los obligan a replantear lo planificado y lo aprendido en la escuela Normal. Ambos espacios no siempre generan procesos dialógicos de formación y de integración de los saberes, la mayoría de las veces están en tensión o contradicción ya que presentan dos escenarios opuestos: las Normales con su lógica formativa, a veces tradicional, y las escuelas primarias, con sus problemáticas situadas y en contextos de burocracia vertical.

Además de estos escenarios institucionales, se dan dos referentes en la formación, la del titular del grupo de práctica y la del formador de la escuela Normal, ambos actores formativos poseen dos ámbitos de actuación: el primero, titular del grupo, actúa de acuerdo a las tradiciones de la escuela primaria y a las prioridades que le impone un sistema escolar autoritario: evaluaciones preestablecidas, horarios, agendas impuestas por la normatividad de sus autoridades escolares y estilos de interacción contextual fundados en la tradición. Por su parte, el formador de la escuela normal está en la disyuntiva de poner en práctica un modelo basado en los planes y programas de estudio o en ajustar su modelo a las exigencias y a los tiempos programados que demandan las escuelas de práctica, generalmente terminan priorizando la segunda opción.

La función del tutor es compleja, ya que desde la perspectiva de Yurén (1999):

El tutor sostiene la función de referencia porque se constituye en el punto a partir del cual el educando puede construir un saber y enlazarse con él, es el lugar a donde se remite al estudiante y a partir del cual puede redescubrir, inventar, crear y recrear. Acompaña al estudiante en el proceso de recuperar y reconstruir su práctica, su saber, su experiencia; avanza o retrocede con él (Yurén, 1999, citada por SEP, 2012).

200

Es por esto que la tutoría viene a ocupar un lugar fundamental en la formación docente, ya que es un referente dialógico del *self-study* para dimensionar, comprender, intervenir y reflexionar la práctica. Por su parte, la práctica docente es el campo profesional donde los profesores concretan acciones, estrategias e intenciones para intervenir y transformar su espacio de enseñanza aprendizaje en un contexto instituido, la escuela primaria.

## 2. El camino metodológico

Metodológicamente se siguió una orientación cualitativa, ya que se pretendió recuperar las significaciones en torno a la experiencia de la tutoría en la práctica profesional docente de estudiantes normalistas que cursan el octavo semestre. Es un estudio exploratorio, ya que intenta acercarse y dar cuenta de la experiencia subjetiva de la formación, la cual es recuperada a través de una entrevista, que entre otros fines describe una situación determinada y se utiliza para construir nuevas categorías conceptuales (Yuni y Urbano, 2014). El trabajo tiene un énfasis cualitativo porque intenta comprender el fenómeno “desde dentro”, desde un marco inductivista y subjetivo (Cook y Reichardt, 2000).

### Las interrogantes que guiaron el estudio

i) ¿Cómo fue tu experiencia de acompañamiento en la práctica profesional de octavo semestre?; ii) ¿cuáles fueron las intervenciones tutoriales que te dieron mayores elementos para mejorar tu práctica?, y iii) desde tu experiencia, ¿qué acciones no fueron formativas o no aportaron a tu práctica docente?

Siguiendo la perspectiva de Yurén (2012) se definirán como experiencias formativas aquellas que desde la narrativa de los entrevistados permitieron *recuperar y reconstruir su práctica, su saber y su experiencia*; elementos que los entrevistados narraron desde la vivencia personal donde expusieron lo más significativo de su práctica y las experiencias de acompañamiento que les dieron mayores aprendizajes, certezas, reflexiones, intervenciones y logros en su práctica y en el desarrollo de sus competencias docentes. Desde este marco interpretativo el análisis tendrá los siguientes tópicos: a) Una reflexión desde la práctica; b) Experiencias que aportaron elementos para intervenciones situadas; c) Elementos para la recuperación y análisis de la práctica; d) Desarrollo de autonomía y seguridad en el desempeño docente (Yurén, 1999, citada por SEP, 2012).

La investigación se realizó con 20 alumnos que cursan el último año de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria de una escuela normal estatal pública. Al elegirse una escuela normal se aclara que es un estudio de caso, que no pretende generalizar sus resultados a otros contextos o universalizar sus conclusiones. Los criterios de elección de los alumnos son: 1) Que acepten participar en la entrevista y compartir su experiencia formativa. 2) Que estén cursando el último semestre de su licenciatura. 3) Que provengan de diversos grupos para poder comprender las diferencias en la tutoría y abarcar un abanico de posibilidades de comprensión de la misma. El análisis de la información se dio a través del análisis de contenido, apoyado en la herramienta *Atlas ti* que permitió la elaboración de mapas semánticos para su interpretación subsecuente.

### Las respuestas y los horizontes

Las respuestas de los entrevistados no son solo puntos de vista sin más, sino significaciones comprendidas como relatos cargados de sentidos en torno a experiencias, situaciones contextos y vivencias; las narraciones no se reducen ni a conceptos, ni a unidades lingüísticas sino a redes de significación. Estas narrativas construyen subjetivaciones desde mundos cargados de significaciones en interacción relacionadas con una cotidianidad donde se articulan y a la vez se tensionan continuamente. De ahí que el mundo social es simbólico y dinámico (Zizek, 1992), punto de encuentro

donde se configuran y articulan las significaciones cotidianas, espacio de la resignificación de los sistemas de significado donde también: *se develan las aspiraciones y las esperanzas* (Treviño y Cruz, 2013, p. 53).

Vistas desde la anterior perspectiva, las respuestas de los normalistas nos abren horizontes donde se enlazan sentidos de mundo y expectativas. Las respuestas no son solo *doxas* aisladas, sino significados cargados de mundo, desde ahí se analizan las respuestas a las interrogantes.

A la pregunta: ¿Cuál fue tu experiencia de acompañamiento en la práctica profesional enfatizando en aquellas intervenciones tutoriales que te dieron mayores elementos para mejorar tu práctica? los normalistas señalaron que la mayor riqueza fue *la recuperación y el análisis de la práctica*. Del total se eligen las siguientes descripciones

*[...] con el tutor nos grabamos, luego veíamos nuestro video y nosotros también veíamos lo que estábamos mal pues, o lo que estábamos bien* (N1).

*[...] luego nos dijo el tutor, que una cosa es lo que nosotros vemos, pero también lo tuvimos que pasar a otro compañero y ahí ya estaban viendo otras cosas, que nosotros, ante nosotros somos ciegos también un poquito...* (N2).

*[...] se hizo una reflexión; a nosotros siempre se nos pidió una bitácora de alumnos, diario de campo y diario de profesor entonces era analizar todo lo que hiciste, cómo lo veías tú y en realidad cómo fue sucediendo ya viéndolo estando fuera del campo en el aula ya te dabas cuenta de muchas cosas...* (N3).

*[...] sus observaciones –del tutor- siempre fueron muy concretas, muy útiles, pero si me hubiera gustado que en los diferentes semestres que fueran más constantes las observaciones para no solo sentir yo que hubo mejorías en mis momentos de práctica, sino que también me dijeran “has mejorado en esto, pero te sigue fallando esto...”* (N4).

Otra de las acciones tutoriales valoradas por los normalistas fueron aquellas que ofrecieron un apoyo para intervenir pedagógicamente y de manera idónea situaciones nunca antes enfrentadas, como lo fue el caso de aprendizajes no esperados:

*[...] me tocó trabajar con una niña llamada X que tenía problemas para escuchar, entonces yo me acerqué con la maestra (la tutora) porque eso era nuevo para mí, eran cuarenta y cinco niñas en el grupo y estaba incluida entre ellas X, entonces yo me sentía como que atrapada, yo decía “auxilio” porque no sabía qué hacer, no sabía y me sentía atada de manos y la maestra titular me decía “no es que a mí déjame a X”, pero yo quería, yo quería experimentar lo que era trabajar con ella, entonces la tutora me brindó tanto teoría como experiencia de cómo acercarme a la pequeña, cómo diseñar actividades que no se vieran tan separadas del grupo* (N5).

Las acciones tutoriales mejor valoradas fueron la retroalimentación y el estar al pendiente del proceso, dar seguimiento sobre la marcha, las recomendaciones de apoyo al proceso. La retroalimentación es entendida como aquella acción donde el alumno recibe observaciones y sugerencias concretas para mejorar tanto su práctica docente como sus intervenciones en el aula. Siendo así, los alumnos valoraron la asistencia del tutor al espacio de la práctica, señalaron la importancia de ser observados y recibir comentarios de parte del tutor, como podemos ver estas narrativas:

*[...] darnos retroalimentación y todas esas cosas, siento que a mí me gustó mucho esa parte y me ayudó mucho (N6).*

*Yo pienso que el tutor es propositivo porque siempre está al pendiente de lo que estás haciendo y sugiere cosas para que cambies o para que mejores, siempre es en pro de tu práctica (N7).*

*[...] sus observaciones siempre fueron muy concretas, muy útiles, pero si me hubiera gustado que en los diferentes semestres que he pasado no que estuvieran todos los días conmigo, pero sí que fueran más constantes las observaciones para no solo sentir yo que hubo mejorías en mis momentos de práctica, sino que también me dijeran “has mejorado en esto, pero te sigue fallando esto (N8).*

*[...] el hecho de que la maestra fuera a la escuela primaria a observar nuestras clases, después a darnos retroalimentación y todas esas cosas siento que a mí me gustó mucho esa parte y me ayudó mucho (N10).*

*En séptimo la tutora, excelente maestra, la verdad a pesar de que ella nunca fue a la primaria, siempre estaba al pendiente de cómo iba nuestro proceso, de nuestras debilidades, de lo que nos hacía falta, era muy flexible y siempre todo era como para fortalecer nuestra práctica, para favorecer nuestros aprendizajes (N11).*

*En octavo el tutor, él sí estuvo al pendiente de ir a las escuelas, de hecho, algo que me gustó mucho el que grabó, entrevistó a nuestro maestro titular del grupo...y después nos entregó la grabación a nosotros (N12).*

*Grabamos una clase y después el compañero observaba la clase y nos hacía observaciones de lo que nos hacía falta, mediante una rúbrica, no recuerdo. Pero sí venía como lo que debíamos haber hecho y qué es lo que el compañero observaba (N20).*

*La retroalimentación en séptimo era más en clase, “a ver y ahora cómo les fue, qué les pasó” y luego la docente –ella- nos decía y nos daba estrategias, siempre nos daba su punto de vista (N18).*

El tercer elemento ponderado en la tutoría fue el proceso que les permitió ejercitar la reflexión sobre la práctica, a ese respecto los normalistas señalaron que:

*En octavo, fue más estar reflexionando sobre mi práctica: “esto hice bien, esto hice mal”. Ah, porque también esta hoja de observación la llenaba cada quince días el maestro titular, la misma que nos hizo el tutor la hacía*

*el maestro titular cada quince días, entonces era como ver “ah me está fallando el control de grupo, entonces ahora investigo qué me sirve para el control del grupo”. Y era como estar reflexionando sobre mi práctica (N12). Y en séptimo fue pues esto de aprender a planificar y también, ahorita que lo menciono, también reflexionamos sobre la práctica, pero ayudados con el diario de clase, la maestra nos enseñó cómo hacer la reflexión (N20). En octavo, yo siento que me sirvieron más todas las observaciones hechas por el tutor, el docente de grupo, los compañeros de clase y yo misma las observaciones que yo hacía de las clases me sirvieron para reflexionar. Fue más útil la retroalimentación de las observaciones (N18).*

De acuerdo a las narrativas, se evidencia un uso sistemático de instrumentos como lo son: la videograbación, el diario de clases, el diario rotativo, los registros de clase, los guiones de observación. Los normalistas nunca refieren autores o teorías, sin embargo, hablan de técnicas para el análisis desde un ámbito artesanal de ejecución. Así podemos destacar acciones llevadas a cabo a partir de la tutoría como: i) uso de instrumentos de registro, ii) recuperación de la práctica, iii) análisis, iv) reflexión, desde la confrontación entre el hacer y lo que los otros observan, como podemos apreciar en el siguiente fragmento:

204

*[...] nos pidió una bitácora de alumnos, diario de campo y diario de profesor entonces era analizar todo lo que hiciste, cómo lo veías tú y en realidad cómo fue sucediendo ya viéndolo estando fuera del campo en el aula ya te dabas cuenta de muchas cosas (N22).*

### 3. Tipo de acciones tutoriales no formativas

En este rubro, podemos distinguir desde la narrativa de los normalistas por oposición a las acciones favorables, aquellas que no les permitieron: reflexionar, lograr autonomía, mejorar e intervenir su práctica, mismas que se enuncian a continuación:

*En séptimo cuando el maestro tutor fue, le digo que estaba de pie observando y él llenó una como una hoja de observación, y ahí tenía varios aspectos que nosotros deberíamos de cumplir y era como una escala de si lo hicimos sobresaliente, suficiente, deficiente y ya él palomeaba lo que hicimos... Eso me pareció desfavorable, porque su instrumento era para calificar aspectos que no tenían nada que ver con la práctica (N15).*

Los estudiantes señalan que este tipo de acciones donde los tutores llevan una hoja de evaluación con aspectos que debe cumplir un practicante no son pertinentes, ya que como ellos señalan:

*A veces, va a una hora o en un día donde los alumnos están muy inquietos y nos evalúan mal porque dicen que no tenemos control grupal –¿cómo vamos a tenerlo? – si los niños ya están enfadados por una situación ajena a nuestra planeación (N14).*

*No me gusta que vayan con el afán de decirnos que estamos mal en todo, porque no tenemos la planificación en el escritorio, o porque ese día llevamos pants y tenis porque nos tocó educación física –yo me preguntó ¿acaso son los tenis o el pants lo indispensable para un ambiente de aprendizaje? ¡no! Hay otros aspectos que nunca ven porque no está en su rúbrica (N20).*

*El tutor a veces no inspira confianza, porque lejos de apoyar va a calificar sin ver la realidad de nuestras escuelas, revisan lo que ellos quieren ver, no lo que realmente deben ver de acuerdo a nuestras condiciones- a veces- no me escuchan, solo lo que ellos dicen que es bueno (N16).*

### 3.1 La expectativa de una buena tutoría

Una de las situaciones ponderadas por los normalistas fue la recuperación de su práctica, la valoración de parte de su tutor; la retroalimentación, el apoyo; el entender que la mejora es un proceso gradual; demandan el derecho de reconocer sus errores, pero el compromiso de mejorar sin que esto los determine con una baja calificación de parte del tutor:

*[...] que el tutor se dé cuenta que estoy practicando, que estoy tratando de mejorar, entonces valóreme que a lo mejor lo hice mal, pero voy a mejorarlo y no el “ah, lo hiciste mal y estás mal y tienes una baja calificación (N10).*

*[...] que me den la oportunidad de equivocarme (N12).*

Desde las anteriores consideraciones, la tutoría debe considerar el error como una oportunidad para el aprendizaje y la mejora; no como un elemento para calificar o determinar los saberes. De la Torre acuña el concepto de *pedagogía del error* para situar este fenómeno desde una mirada innovadora:

La pedagogía del error, por su parte, valorará lo que ya se tiene conseguido y analizará, a través del error, lo que falta mejorar. Desde una perspectiva constructiva, el error es un desajuste entre lo esperado y lo obtenido (De la Torre, 2004, p.86).

Desde esta mirada, un acompañamiento no puede estar centrado en un logro de objetivos previstos, sino en una perspectiva abierta y situada donde los sujetos en formación están en escenarios inciertos, que no garantizan la eficacia de la prescripción, sino que obligan a comprender la docencia desde una dimensión compleja. Al respecto, señala De la Torre (2004, p.87) “En tal sentido, se fijan objetivos, pero de forma abierta y flexible, de tal modo que puedan modificarse en base al análisis que se va realizando durante el proceso de aprendizaje”. Este paradigma, implica flexibilidad en

el modelo tutorial como bien lo han planteado las narrativas de los alumnos de la escuela Normal, por otra parte, es significativo el ocuparse menos en una calificación que un proceso formativo.

La comunicación es otro factor que los normalistas consideran relevante; la comunicación debe ser asertiva y abrir horizontes para la intervención y la mejora, se debe dar en un ambiente de confianza y reconocimiento de las condiciones propias de la práctica donde puede haber factores de incertidumbre para los normalistas, pero con el acompañamiento como fortaleza, lo cual les permite asumir los retos de la práctica docente:

*[...] yo siento que, que fue un proceso más acompañado, a lo mejor se va a oír mal, pero más maternalista, yo me sentía como protegida, sentía que alguien iba de mi mano, pero me sirvió, porque me proporcionó esta experiencia de trabajar con algo con lo que no había trabajado (N10).*

En esta narrativa vemos que la comunicación entre la alumna y la tutora se acompaña de comprensión, en el sentido de estar situada en el escenario de los problemas, el acompañamiento es dialógico, no se impone, se sitúa a partir de las condiciones y escenarios donde se demanda una intervención acorde a dicha situación. Otro factor es la flexibilidad, que implica la capacidad de que el tutor comprenda y apoye al normalista haciendo a un lado un esquema prescriptivo elaborado desde un escritorio; esquema que la mayoría de las veces no pondera las condiciones de la práctica, ni el escenario incierto que enfrentan los docentes en las aulas; tampoco incluye las características y estilos de la docencia del sujeto en formación. Mercado (2013) nos advierte de los riesgos de la prescripción en los procesos de acompañamiento tutorial:

Desde la escuela Normal planificamos, organizamos y prevemos una práctica que, cuando la confrontamos con la “realidad de la escuela” nos devela los límites de la prescripción y nos alerta acerca de la incertidumbre y la complejidad de los espacios escolares donde nos insertamos (Mercado, 2013, p. 89).

Esta perspectiva tiene que ver con una concepción dinámica de la práctica docente, que se instala en un paradigma de complejidad, abierta, cambiante y flexible de acuerdo a las condiciones de los contextos donde se desarrolla. La concepción de aprendizaje también está en juego, la visión de centrar el aprendizaje en una mera escolarización formal no integra la experiencia situada como clave fundamental de la concreción de diversos tipos de aprendizaje, que siguiendo la tesis de Delval (2001) se dan en la práctica, en la vida social, en el significado de la vida y en teorías científicas. Por su parte, Mercado (2013) señala que las escuelas de práctica son un elemento fundamental para repensar la formación e innovar el proceso de acompaña-

miento, de la visita guiada por esquemas prescriptivos a un acompañamiento situado, donde los discursos y las prácticas de los normalistas y los tutores entran en conflicto y crisis al tener que superar dicho carácter prescriptivo.

#### 4. Discusión

De acuerdo a lo anterior, existen dos modelos de visita tutorial, la que se centra en una observación situada donde se privilegian los instrumentos de observación abiertos y la visita guiada con instrumentos cerrados donde se privilegian las rúbricas o las listas de cotejo, con aspectos formales y técnicos como son: la vestimenta del normalista, la puntualidad, la entrega de planificaciones en tiempo y forma, el uso de material, y otros. Si bien estas listas de cotejo son importantes, lo es más la manera como los normalistas interactúan con los alumnos de las escuelas, logran desarrollar ambientes de aprendizaje y generan condiciones propicias para el logro de aprendizajes situados. En este sentido, algunas de las visitas de los tutores se centran en aspectos formales y prescriptivos dejando de lado las experiencias formativas de la práctica.

De acuerdo a las voces de los entrevistados la mayoría de las intervenciones del tutor exigen su presencia, ir a la escuela y atender el conflicto. Conflictos, la mayoría de las veces de interacción entre los miembros de la comunidad escolar, donde se ven implicados los normalistas ante situaciones que van del acoso escolar, de maltrato hacia algún miembro; de problemas de comunicación; de tolerancia y de respeto entre los implicados; hasta problemas de seguridad emocional en los normalistas; de depresión; de crisis emocional. En este escenario ¿Cuál es el acompañamiento pertinente? Un normalista tiene la palabra:

*[...]aquel que apoya mi proceso, que me brinda compañía, empatía, afecto, comprensión. A veces necesito una palabra que me brinde seguridad, que recupere mi dignidad, cuando la titular me quiere ver menos, me compara con lo que ella antes hacía, me dice que ya no hay buenos practicantes, que ya no hacemos material, ni frisos como en sus tiempos, donde era muy matado ser practicante... (N19).*

La empatía y afecto, son factores fundamentales para guiar el acompañamiento tutorial, porque se denuncian escenarios de violencia hacia el trabajo de los normalistas por parte de los propios miembros de la comunidad escolar. La actitud colaborativa, el que el tutor ofrezca apoyo y se involucre de manera asertiva en las problemáticas que el practicante enfrenta,

otorgue confianza y cercanía, son aspectos que permiten la construcción de una práctica docente en un contexto de reconocimiento, de acompañamiento hospitalario y de responsabilidad (Bárcena y Mèlich, 2014).

En otros términos, la relación del docente o tutor hacia el alumno o discente tiene que fundarse en la responsabilidad ética, en un vínculo dialógico y de acompañamiento, es decir, en la ética. Mèlich, citado por Ortega (2016, p. 247), al respecto señala que “la ética es la forma en que los seres humanos en cada momento de nuestra vida, nos situamos ante el mundo y ante el otro, la forma de responder de él y ante él; “la forma que cada ser humano tiene de encarar al otro en un espacio íntimo de responder, singular e ineludiblemente, de é y ante él” (Mèlich, 2010, p.96).

Fuentealba e Imbarack (2014) proponen re-pensar la política educativa visibilizando el compromiso docente como soporte dentro de la formación de los futuros maestros y lugar de encuentro para marcar diferencias en contextos de desempeño docente. “De ahí la relevancia de pensar las reformas educativas a partir de lo que significa que la responsabilidad de levantar el estándar de calidad, diseñar políticas e implementarlas no puede eludir lo que implica ser docente ni la participación de estos en el diseño de procesos de reforma” Fuentealba e Imbarack (2014). Un docente da cuenta de su compromiso desde el primer momento en que marca la diferencia en el aprendizaje y procesos de sus alumnos donde ellos muestran lo que saben y como enseñan su conocimiento pedagógico, disciplinar, profesional, así como también sus creencias, actitudes y valores, tendrán un impacto significativo en sus alumnos e instituciones en la cual se desempeñen.

208

## 5. Conclusiones y reflexiones finales

Las conclusiones nos conducen a comprender que la lógica del acompañamiento se ve permeada por acciones que han permitido a los normalistas sentirse acompañados, reflexionar sobre su hacer docente y dan cuenta del uso constructivo y reflexivo de instrumentos y técnicas para la recuperación de la práctica como el diario de clase, la videograbación, el audio grabación, la entrevista, el registro y el guion de observación. Sin embargo, aún prevalecen acciones prescriptivas, basadas en rúbricas o listas de cotejo que no se articulan a escenarios particulares de la práctica situada.

No fue la intención de este estudio concluir en tipos de tutoría, sino más bien analizar desde las narrativas aquellas acciones que favorecen el proceso del análisis y reflexión de la práctica, que generan autonomía y seguridad profesional, así como procesos de retroalimentación para la me-

jora continua de la enseñanza y el aprendizaje; y aquellas que no fomentan estos procesos. Así, las acciones formativas que destacaron las narrativas fueron el apoyo, la observación, la retroalimentación, las orientaciones y las recomendaciones en el proceso, se valoró el papel de la retroalimentación, como elemento clave para la mejora de la práctica y la generación de la reflexividad sobre el quehacer docente.

Es necesario señalar que la mayor parte de las narrativas de los normalistas consideraron que la tutoría se orientó en el último semestre de la carrera a la reflexión sobre la práctica, sin embargo, no hicieron alusión a referentes teórico-conceptuales que fundamentaran dicha actividad. Esto es significativo ya que las prácticas de los normalistas siguen siendo guiadas por intuiciones y experiencias basadas en soluciones concretas e inmediatas ante problemas prácticos, sin argumentos o referentes fundados en saberes del dominio científico-pedagógico.

Las voces demandaron una tutoría centrada en el apoyo ante el manejo de emociones, afectos y empatías dado los contextos de conflicto, violencia y crisis que los docentes en formación dijeron vivir en sus escuelas de práctica; la necesidad de un acompañamiento hospitalario en escenarios de incertidumbre escolar, ese fue el deseo y a la vez la expectativa, en tal sentido: “Colocarse en la perspectiva de la segunda persona exige el adelanto de una forma de reconocimiento que no puede aprehenderse completamente en conceptos cognitivos o epistémicos, porque contiene siempre un elemento de apertura, entrega o amor involuntarios” (Mèlich, 2006, p. 31), en ese sentido la relación con el otro es también un elemento de relación de presencia-ausencia incondicionada, por ello el mismo autor señala que “Educar es dar sin esperar nada a cambio. En este “dar” el maestro no solamente “da”, sino también “se da”. El “dar” educativo es un “darse”. En la relación educativa no solamente se da algo sino también se da alguien” (Mèlich, 2006, p. 33). Las particularidades del compromiso se evidencian en “profesores que creen firmemente que pueden marcar una diferencia en el aprendizaje y resultados de sus estudiantes por lo que ellos son, lo que ellos saben y cómo ellos enseñan” (Day, 2007, p. 254); asimismo los profesores comprometidos tienen la certeza de que tanto ellos -su identidad- como su trabajo -conocimiento pedagógico, disciplinar, profesional-; las estrategias de enseñanza que utilizan, así como también sus creencias, actitudes y valores, tendrán un impacto significativo en sus alumnos e instituciones en las cuales trabajan. Es decir, colocarse en el otro, la *Compatía* (Paz, 2003, p. 649) que consiste en el sentimiento de participar en las emociones del otro, abrazarlo, situarse en él, comprender su condición para entenderlo, acercarse, empatizar con su entorno con propósitos comprensivos.

La premisa del acompañamiento educativo es el reconocimiento de los rostros: las miradas, sus expresiones, sus sentidos y significados como plataforma para la generación de emociones y desarrollos intelectuales con sentido y significado para quienes quieren aprender. Los “otros” de carne y hueso, no sólo son una entidad óptica, con la que me encuentro o me tropiezo, son seres con una historia de vida, plagada de emociones, contradicciones, gustos y preferencias existenciales, sexuales ideológicas, con aspiraciones de vida bien desarrolladas o mutiladas por los entornos en los que viven, son seres con sentido impuesto por las construcciones sociales externas o producto de las imbricaciones de sus “Yo (es) con el mundo.

La relación educativa, que se da en la formación situada desde el acompañamiento, implica vínculo, relación, interacción, no hay una relación receptor- receptáculo, el proceso implica reciprocidad y alimento mutuo, la dialéctica de los entornos nos modifica y nos trastoca nuestros modos de ver, sentir e interactuar en las cosas, Tocamos y somos tocados por el contexto, lo influimos y somos producto de sus circunstancias. Por ello no hay caminos rígidos, ni formas únicas de pensar el mundo de los jóvenes formadores en situaciones educativas, cada ecología requiere una epistemología para su comprensión. La idea de marcos normativo-comprensivos absolutos es un obstáculo para acercarse a lo real, nos aleja del mundo, nos impide intervenir con inteligencia creadora, nos bloquea porvenir, de universos pedagógicos horizontales. Levinas citado por Mèlich (2006). señala que la relación ética con los otros es una relación cara a cara, rostro a rostro. Por ello dicen Bárcena y Mèlich (2014) “No hay manera de saber qué respuesta es la correcta antes de que se haya producido la interpelación. Es por esta razón que la respuesta ética es radicalmente aposteriorística. Por eso, la forma que debería tener la respuesta ética no podría establecerse de antemano. No es posible decidir a priori, desde una perspectiva ética, cómo hay que responder”. Y ese es el sentido de un acompañamiento situado y formativo que favorece el *self-study* sin olvidar la posición de reconocimiento ético del formador en proceso.

---

## Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. y Mèlich, J-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. 2ª edición. Buenos Aires: Miño y Dávila. Disponible en <https://bit.ly/35zBoUI>
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. (2000). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cornejo, J. (2016). El Self-Study de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas. En T. Russell, R. Fuentealba y C. Hirmas (Comp.) . *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*. Santiago de Chile: OEI. Disponible en <https://bit.ly/2UmR8c9uu>

- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores* (Vol. 4). Narcea ediciones.
- De la Torre, S. (2004). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Editorial Morata
- Ducoing, P. y Fortoul B. (Coord.) (2013). Procesos de formación 2002-2011. Volumen I. *Estados del conocimiento 2002-2012*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fortoul, M. B. (2008). La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación primaria en México. *Perfiles educativos*, 30(119), 72-89.
- Fuentealba, R. & Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(especial), 257-273.
- Korthagen, F.A.J. (1995). A reflection on five reflective accounts. Theme issue self-study and living educational theory. *Teacher Educational Quarterly*, 22(3), pp. 99-105
- Mèlich, J.-C. (2006). *Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mèlich, J.-C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mercado, E. (2013). *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, LXXIV(264), 243-264.
- Paz, O. (2003). *Ideas y Costumbres. (La letra y el cetro. Usos y símbolos)*. Obras Completas VI, Barcelona, p.649
- SEP (2012). *Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Schön, D. (1995). *Como piensan los profesionales en la acción: el práctico reflexivo, en formación de formadores, materiales para la formación de educadores desde la educación superior*. N 1, CEAAL, Chile; Dimensión educativa, Bogotá.
- Treviño, E. y Cruz, R. (2014). La Reforma Integral de la Educación Básica en el discurso docente. *Perfiles Educativos*, XXXVII(144), 50-68
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, Ciudad de México, FCE.
- Yuni, J.A. y Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.
- Yurén, T. (1999). *Formación, horizonte del quehacer académico*. México: UPN
- Yurén, T. (2012). Formación, eticidad y relación pedagógica. En *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética* (pp.27-41). México: Paidós.
- Zizek, S. (1992), *El sublime objeto de la ideología*, México: Siglo XXI.



## El self study como catalizador en los procesos formativos de futuros profesores. Aprendizajes a partir del análisis de los artículos publicados en el monográfico de la *Revista Iberoamericana de Educación* - REDFFORMA

Carolina Hirmas<sup>1</sup>  

Rodrigo Fuentealba<sup>2</sup>  

<sup>1</sup> OEI-Chile; <sup>2</sup> Universidad San Sebastián (USS), Chile

**Resumen.** La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI-Chile) a través de su programa de Desarrollo Profesional de profesores, ha apoyado una red de Formadores de Profesores, Redfforma, que reúne a académicos de universidades enfocada en el desarrollo profesional de Formadores a través del desarrollo de self studies. Desde 2016 se han completado tres períodos de investigación en Self Study, identificando los aspectos que los preocupan en relación con sus prácticas formativas, compartiendo sus halazgos con amigos críticos, tanto nacionales como internacionales. Este contexto ha sido el lugar para el análisis y discusión de sus supuestos sobre la enseñanza, el rol de la enseñanza y la responsabilidad del modelaje del formador; así como la oportunidad de analizar su visión respecto de la pedagogía, expectativas y creencias de sus estudiantes sobre los objetivos en los procesos formativos. Este artículo da cuenta del análisis descriptivos de 5 experiencias en este número. Las reflexiones que surgen de este trabajo tienen un doble propósito, por un lado, proporcionar una visión comparativa de la evidencia obtenida a través de la experiencia desarrollada por los equipos de investigación; y por otro, explicitar desafíos implicados en la instalación de nuevas prácticas formativas para los futuros profesores.

**Palabras clave:** self study; formador de formadores; amistad crítica.

***Self study como catalizador nos processos de formação de futuros professores. Aprendizagem da análise dos trabalhos publicados no monográfico da Revista Ibero-americana de Educação - REDFFORMA***

**Resumo.** A Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI-Chile), por meio de seu Programa de Desenvolvimento Profissional para professores, apoiou uma rede de Formadores de Professores, Redfforma, que reúne acadêmicos de universidades focadas no desenvolvimento profissional de Formadores através do desenvolvimento do Self Studies. Desde 2016, três períodos de pesquisa foram concluídos no self-study, identificando os problemas que os preocupam em relação às suas práticas de treinamento, compartilhando suas descobertas com amigos críticos, nacionais e internacionais. Esse contexto foi o local para a análise e discussão de suas suposições sobre o ensino, o papel do ensino e a responsabilidade do modelo do treinador; bem como a oportunidade de analisar sua visão em relação à pedagogia, expectativas e crenças de seus alunos sobre os objetivos nos processos de treinamento. Este artigo explica a análise descritiva de 5 experiências nesta edição. As reflexões que emergem deste trabalho têm um duplo objetivo, por um lado, fornecem uma visão comparativa das evidências obtidas através da experiência desenvolvida pelas equipes de pesquisa; e, por outro, explicar os desafios envolvidos na instalação de novas práticas de treinamento para futuros professores.

**Palavras-chave:** self study; formadores de professores; amizade crítica.

***Self Study as a catalyst in the training processes of future teachers. Learning from the analysis of the articles published in the monograph of the Ibero-American Journal of Education - REDFFORM***

**Abstract.** The Iberoamerican States Organization (OEI Chile) through its Teachers Professional Development Program, has supported a Teacher Educators Network, Redfforma ([www.redfforma.cl](http://www.redfforma.cl)), which brings together academics from various universities focused on teacher educators professional development through Self Study research. Since 2016, three research periods have been completed in the Self Study methodology, identifying the aspects that worried them in relation to their teacher education practices, sharing their findings with critical friends, both national and international. This context has been the place for the analysis and discussion of their conceptions about teaching, the teaching role and the modeling responsibility as a teacher educator; as well as the opportunity to look at their students' vision of pedagogy, expectations and beliefs about the aims of teacher education. This article reports the descriptive analysis of 8 self-study experiences presented in this issue, five of which have been part of the accompaniment process described. The reflections that emerge from this work serve a dual purpose, on the one hand, to provide a comparative look at the evidence obtained through the experience developed by the research teams; and on the other, to explain some challenges that implies accompanying the installation processes of new teaching practices for the education of future teachers.

**Keywords:** self study; teachers educators; critical friendship.

## 1. Introducción

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI Chile), lleva varios años trabajando en torno a la formación docente, a través de su Programa de Desarrollo Profesional docente. En ese marco, ha apoyado la conformación de una Red de Formadores de Formadores, Redfforma, que reúne a académicos de diversas universidades del país con el objetivo de generar, intercambiar y difundir conocimiento sobre la formación de profesores y relevar la tarea prioritaria que desarrollan los formadores. A través de esta red se ha buscado favorecer el trabajo colaborativo interuniversitario en torno a la formación y la profesión docente y potenciar una articulación virtuosa entre el sistema de formación docente y el sistema escolar. La aspiración, es que Redfforma pueda relevar el saber producido en la formación profesional y que éste sea reconocido como tal, como forma valiosa de respuesta a problemas relevantes, haciéndolo circular mediante publicaciones conjuntas y presentándolo en seminarios y congresos de carácter nacional e internacional.

Dentro de Redfforma se ha optado por iniciar un ciclo de investigaciones en torno al *self-study* que es una línea de trabajo que pone el acento en las prácticas de los formadores de futuros profesores y su transformación, con desarrollo en países angloparlantes, y –por el momento– emergente en nuestra región (Russell *et al.*, 2016). Esta modalidad de investigación y auto formación colegiada, ha permitido romper con la lógica dominante de la competitividad entre universidades, favoreciendo la colaboración a través del rol del “amigo crítico”, figura clave que permite potenciar el intercambio y “diálogo de saberes” (De Sousa y Meneses, 2014) entre colegas.

A la fecha se han concluido tres períodos de investigación en la modalidad *self-study*, en el que han participado 9 universidades y 25 académicos en Chile desde el año 2016. El primer ciclo de *self-study* se inició tras el lanzamiento y divulgación de una publicación titulada *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del Self Study* (Russell *et al.*, 2016) y se cierra con la publicación en este número monográfico de la *Revista Iberoamericana de Educación* (RIE).

Durante estos tres años, los equipos de investigación y autoformación han iniciado su trabajo de *self-study* identificando los aspectos que les inquietaban con relación a sus prácticas de formación de profesores, revisitando y compartiendo con sus amigos críticos su experiencia formativa. Dicho contexto ha sido el espacio para la explicitación, análisis y puesta en discusión de sus concepciones sobre la enseñanza, el rol docente y la responsabilidad modeladora como formador; así como también la oportunidad para recoger la visión de sus estudiantes de pedagogía, expectativas y creencias acerca de los fines que persigue la formación de profesores, entre otras cuestiones

emergentes. Cada equipo de *self-study* ha seguido un ciclo que se inicia con un espacio de encuentro donde se identifican, en conjunto, aspectos de una problemática compartida que los convoca; continúan con el registro de sus prácticas mediante múltiples técnicas de investigación cualitativas; siguiendo con la generación de un espacio reflexivo sobre las tensiones, racionalidades implícitas en su quehacer formativo, dando cabida a la introducción de cambios en sus prácticas a partir de las reflexiones e *insights* que se han producido; para luego, en un nuevo proceso de espiral, avanzar con un nuevo registro y revisión, tanto con sus amigos críticos como con los estudiantes que se vincula el formador; y la introducción de nuevas prácticas y revisión de los cambios que los múltiples encuentros reflexivos posibilitan.

Este proceso ha contado con el acompañamiento de tres amigos críticos transversales, dos de ellos asociados a Redfforma y un amigo crítico internacional. Éstos acompañan el trayecto de *self-study*, retroalimentando y aportando en el proceso, a través de encuentros presenciales y diversos medios de comunicación virtual, en el entendido de contribuir en los análisis de las evidencias y de los acuerdos asumidos, de cambio de prácticas.

El presente artículo da cuenta del análisis descriptivo de ocho experiencias de *self-study* presentadas en este número, cinco de las cuales han formado parte del proceso de acompañamiento descrito. Las reflexiones que se desprenden de este trabajo cumplen un doble propósito, por un lado, aportar con una mirada comparada de la evidencia obtenida en la experiencia desarrollada por los equipos de investigadores; y por otro, explicitar algunos desafíos que implica acompañar procesos de instalación de nuevas prácticas formativas para la formación de futuros profesores.

215

## 2. Marco referencial

La constante preocupación por el desarrollo de la profesión docente es un tópico que está presente en diversos marcos de referencia tanto a nivel nacional como internacional (Contreras, 2017; Russell *et al.*, 2016; Darling-Hammond *et al.*, 2019; Loughran, 2018).

Dentro de dicha preocupación podemos encontrar que las propuestas de solución pueden organizarse en al menos dos grandes grupos. En un primer grupo encontramos propuestas de mejora de los planes de formación de los futuros profesores (Hirmas, 2014; MINEDUC, 2005; Avalos, 2012; Darling-Hammond, 2015) donde el énfasis está puesto en el desarrollo de nuevos dispositivos metodológicos orientados a que los futuros profesores logren una

experiencia formativa que les permita desplegar, en los respectivos contextos de ejercicio profesional, los repertorios adquiridos en sus primeras etapas formativas (Hirmas, 2014; Darling-Hammond, 2010; Zeichner *et al.*, 2015).

En un segundo grupo, encontramos propuestas y orientaciones hacia las implicancias que tienen los procesos de práctica y su vínculo con los procesos reflexivos en el trayecto formativo (Hirmas y Cortés 2015; Labra *et al.*, 2011; Loughran, 2007; Hass, 2019; Vanegas y Fuentealba, 2019) donde el énfasis recae en el conjunto de dispositivos que permitirán a los futuros profesores asumir la práctica, como lo señala Caride:

Sus finalidades han de ser formativa, sus modos de concretarse y vivenciarse pedagógicas, sus experiencias claramente orientadas a un aprendizaje diversificado y complejo (saber, saber hacer, saber ser y saberse), "socializador" en la intervención teoría-praxis, texto y contexto para la formación integral (no sólo académico y profesional de nuestros/as alumnos/as), "sus prácticas" significativas para la cualificación académica y los objetivos que se explicitan en el perfil de cada titulación (Caride, 1999, p. 246).

Si bien es posible encontrar un alto nivel de acuerdo respecto a la importancia de la práctica, existen críticas al momento de la implementación de los dispositivos. Dichas críticas tienen como fundamento principal los supuestos de base, así como el rol de los actores involucrados, centrándose en la discusión respecto de la relación teoría – práctica y la escasa variación de la tradición formativa (Russell, 2014; 2018; 2019).

216

Respecto de los procesos reflexivos, la crítica hace referencia a la unidireccionalidad de dichos procesos, es decir, más que entender que en la práctica existe una relación entre actores que aprenden, se concibe dicho espacio como contexto para ver cuánto ha aprendido el futuro profesor (Labra *et al.*, 2005; Russell, 2014; Vanegas y Fuentealba, 2019), invisibilizando a un actor clave en el proceso, el formador, toda vez que la evidencia al respecto es limitada, particularmente escasa a nivel latinoamericano (Cisternas, 2011; Hirmas, 2014; Russell *et al.*, 2016)

Entendemos que el formador de formadores, en la medida que investiga sobre su propia práctica a través de un examen honesto y en conjunto con otros (Bullock y Ritter, 2011), puede aproximarse progresivamente al cambio de sus valores profesionales, sus creencias personales así como también a los supuestos y sus propias prácticas formativas, impactando no sólo en quien participa del proceso formativo, sino que también de aquellos que forman parte del ambiente profesional próximo de su desempeño (Russell, 2007).

La preocupación en el formador se centra en lo que Russell *et al.* (2016) plantean, que

[...] nadie puede enseñar aquello que no sabe y que no es, y por tanto, los valores, actitudes y conocimiento que desarrolla un formador con sus estudiantes de pedagogía, serán el reflejo de aquello que éste ha potenciado en sí mismo o que aspira seguir potenciando. De ahí que el rol modelador del formador de formadores se torna fundamental en la interacción que éste establece con el futuro docente (p. 11).

Así expresado, cobra sentido potenciar los espacios de intercambio entre los diversos actores involucrados en el proceso formativo, dando cabida a lo que De Sousa y Meneses definen como ecología de saberes:

Es una ecología porque está basada en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos y en las interconexiones continuas y dinámicas entre ellos, sin comprometer su autonomía. La Ecología de Saberes se fundamenta en la idea que el conocimiento es interconocimiento (p. 49)

Por lo anterior, se torna relevante el análisis crítico de lo que implica la práctica de formación de futuros profesores, pero expresada en primera persona, en el entendido que en la medida que se propicie una mirada alternativa a la usual, se hará visible o explícito el sentido que orienta la propia práctica. Y, a través de su análisis en conjunto con otros (formadores y futuros profesores), se podrá avanzar en desafiar los propios supuestos orientadores de la acción (Cornejo, 2016), permitiendo la reconfiguración de los procesos formativos (Russell *et al.*, 2016; Cornejo, 2016; Russell, 2019). O, como lo señalan De Sousa y Meneses (2014) “dando cabida a aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo”.

En este contexto de análisis de las prácticas de los formadores de formadores, el *self-study* se torna en un eje central de desarrollo para el logro de dicho propósito. Según Cornejo (2016) el *self-study* tiene a la base la teoría socio-constructivista y tiene como supuestos básicos:

- El cambio no puede realizarse desde fuera de la persona;
- El aprendizaje es procesado mediante la experiencia previa, por lo que se tiene que considerar la historia personal y el contexto cultural;
- El aprendizaje puede ser mejorado, para lo cual es esencial desafiar previamente los supuestos sustentados mediante la experiencia práctica y las múltiples perspectivas de los colegas actuales y sus reflexiones documentadas”
- El involucramiento en el *self-study* no es con el propósito de teorizar, sino que más bien re-enmarcar su pensamiento y transformar la práctica y para comprometerse en los efectos

resultantes de tal re-enmarcamiento y transformación respecto de sus estudiantes de pedagogía (p. 28)

Dichos supuestos se operacionalizan en cinco características básicas para el diseño de propuestas de investigación: **Es auto iniciado y focalizado**, es decir, tiene como detonante un problema, una respuesta inesperada que desestabiliza y presiona el proceder habitual en el quehacer formativo, permitiendo el análisis crítico de la propia práctica así como también la confrontación con los conocimientos que sustentan las propias prácticas, lo que Schön señala como ubicarse en el salón de los espejos (Schön, 1995). En este sentido es llevado a cabo por quien es a la vez sujeto y objeto de la investigación (Mena y Russell, 2016). Es también:

**Orientado a la mejora**, es decir, en la medida que permite avanzar en el re-enmarcamiento de las propias prácticas, da cabida al compromiso con los efectos de dicho análisis, transformando su quehacer frente a lo estudiantes (Hamilton y Pinnegar, 2015)

**Interactivo** (colaborativo), es decir, implica un involucramiento con otros, en la figura de un amigo crítico, donde un par apoya al formador que está desarrollando su *self-study* a través de preguntas referidas a la práctica, con la finalidad de apoyar el proceso de explicitación de los supuestos a la base, así como también aportar con miradas alternativas respecto del quehacer de quien analiza su propia práctica.

218

Se privilegia en esta lógica la bidireccionalidad en el entendido que ambos formadores pueden nutrirse de manera honesta para poder lograr un mejor re-enmarcamiento de la propia práctica.

**Multimétodo**, principalmente métodos cualitativos, en el entendido que es posible hacer uso de múltiples formas de acceder a los datos. Es posible encontrar comunidades dialógicas, las narrativas, la autobiografía, el arte visual y dramático, el aprendizaje activo, la indagación reflexiva, los portafolios, el modelaje, entre otros.

**Validación** basada en casos ejemplares de práctica de formación docente, en palabras de LaBoskey (2004):

[...] propongo definir la validación como el/los proceso(s) por el/los que (los investigadores) afirmamos y evaluamos “la merecida confianza sobre la verdad” (“trustworthiness”) de las observaciones, interpretaciones, y generalizaciones informadas. El criterio esencial para tal afirmación es

el grado en que podemos depender o contar con los conceptos, métodos e inferencias de un estudio, o tradición de indagación, como base para nuestra investigación teórica y empírica... Al adoptar un criterio funcional –si acaso los hallazgos cuentan con respaldo para un nuevo trabajo– más que reglas abstractas, la validación es entendida como inmersa en el flujo general de la investigación científica, en vez de ser tratada como un tipo separado y diferente de evaluación (p. 852, traducción libre).

En este contexto, nos interesa analizar las investigaciones de *self-study* realizadas en nuestro contexto aportando insumos para la discusión en torno a los procesos de formación inicial.

### 3. Metodología

Para alcanzar el objetivo propuesto se analizaron ocho investigaciones de *self-study* presentados en este volumen, cinco de ellas fruto del trabajo realizado en el marco de Redfforma, las tres restantes fueron aceptadas para ser publicadas en este monográfico como investigaciones de *self-study*. Una de ellas fue presentada por uno de los precursores del *self-study* con una amiga crítica de Portugal; la segunda es de uno de los miembros del equipo de Redfforma, quien comienza a aplicar la metodología con una estudiante de doctorado; y una tercera, corresponde al estudio de una formadora principiante que acompaña a estudiantes en sus prácticas profesionales, con dos colegas amigos críticos de su facultad.

Como primer procedimiento se caracterizaron los *self-study* presentados, iniciando con el ámbito y el foco de estudio para luego seguir la estructura propuesta por Mena y Russell (2016) donde se contemplaron los componentes de las investigaciones en lo referido a: enfoque, muestra, contexto, método, tipo de análisis de datos y credibilidad.

Luego de caracterizar los componentes, procedimos a analizar los hallazgos de las investigaciones sobre la base de cinco criterios consensuados y que están presentes en la literatura como relevantes en el desarrollo del *self-study*, a saber: foco en el formador de futuros profesores, presencia de cuestionamiento de los propios supuestos y prácticas, existencia de nuevas prácticas formativas, evidencias de cuestionamiento de las y los estudiantes de pedagogía, y amistad crítica. Dicho trabajo nos aportó una mirada analítica de conjunto respecto de los *self-study* en el contexto iberoamericano, desde la perspectiva de su estructura y sus hallazgos.

El desarrollo de este trabajo, culmina con la extrapolación de conclusiones respecto del aporte y desafíos en dos niveles, uno de ellos referido a la potencialidad del trabajo colaborativo interuniversitario en torno a la figura del formador de futuros profesores; y en segundo nivel, en lo referido al aporte sobre lo que significa el proceso de formación de futuros profesores.

### 3.1 Caracterización de los self-study

#### a) Ámbito de estudio

Por ámbito de estudio nos referimos al área de formación o desempeño en que se realiza cada investigación. En dos de los ocho casos el área de desempeño refiere a la tutoría en un contexto de tesis (Latanzi y Vanegas, 2020 y García-Lázaro *et al.*, 2020). Tres de los casos refieren a procesos de formación pedagógica y/o didáctica (Cabrera *et al.*, 2020; Vanegas *et al.*, 2020; Russell y Flores, 2020). Los tres restantes se concentran en los procesos de formación práctica (Gorichón *et al.*, 2020; Nocetti *et al.*, 2020; Espinoza y Leal, 2020)

Tabla 1. Ámbito de estudio de los self-study

| Ámbito de estudio                  | % presencia |
|------------------------------------|-------------|
| Formación práctica                 | 37,5%       |
| Formación didáctica y/o pedagógica | 37,5%       |
| Tutoría en contexto de tesis       | 25%         |

Fuente: elaboración propia.

#### b) Foco del self-study

En este ámbito, el criterio de caracterización dió relación con las preguntas que direccionaron las investigaciones, donde identificamos que la reflexión docente, concepciones sobre el enseñar y el aprender, concepciones sobre el propio formador, así como las demandas formativas de los estudiantes fueron los focos de los self-study.

Como se aprecia en la tabla 2, los procesos de reflexión docente y lo referido a las concepciones respecto del enseñar y aprender son los que tienen mayor presencia en las investigaciones presentadas.

Junto a lo anterior las preguntas sobre el rol del formador así como las demandas formativas de los estudiantes permiten asumir, con una mirada de conjunto, que los focos de las investigaciones apuntan a profundizar en aquellos aspectos catalizadores de los procesos formativos

de los futuros profesores, poniendo el acento en el formador, sus procesos reflexivos y sus concepciones sobre el enseñar y el aprender, tanto en él como en los futuros profesores.

Tabla 2. Focos de las investigaciones

| Foco del <i>self-study</i>                  | Preguntas de Investigación  | Investigaciones  |
|---|---|--|
| Reflexión docente                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué se descubre al observar las propias prácticas, sobre qué se reflexiona con los estudiantes?</li> <li>• ¿Qué prácticas de los formadores favorecen y cuáles no, el desarrollo de la reflexión docente?,</li> <li>• ¿Qué supuestos traslucen las propias prácticas?</li> </ul>  | Nocetti <i>et al.</i> , 2020<br>Gorichón <i>et al.</i> , 2020<br>Espinoza y Leal, 2020 |
| Concepciones sobre el enseñar y el aprender | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se aprende a enseñar? y ¿cómo se enseña a enseñar?</li> <li>• ¿Cuáles son los supuestos o concepciones que sustentan las propias formas de enseñar?</li> <li>• ¿Qué actividades de enseñanza de mi práctica permiten a mis estudiantes reconocer espacios y aprendizajes que potencien aprendizajes?</li> <li>• ¿Existe coherencia entre nuestro discurso sobre la didáctica y nuestras prácticas pedagógicas?</li> <li>• ¿Cuáles son nuestros principales aciertos y dificultades en las aulas universitarias al momento de enseñar?</li> </ul> | Russell y Flores, 2020<br>Cabrera <i>et al.</i> , 2020<br>Vanegas <i>et al.</i> , 2020 |
| Concepciones respecto del rol del formador  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son las características que debe tener una profesora guía de prácticas pedagógicas?</li> <li>• ¿Cómo la reflexión sobre mi rol como profesora guía de prácticas impacta mi desarrollo profesional docente?</li> </ul>  | Lattanzi y Vanegas, 2020   |
| Demandas formativas de los estudiantes      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son las demandas formativas y personales que realizan los estudiantes que van a prácticas externas por primera vez?</li> <li>• ¿Qué demandas formativas se generan desde mi posición como formadora a partir de las demandas de mis estudiantes?</li> <li>• ¿cómo atendemos a las necesidades formativas de nuestros estudiantes?,</li> </ul>  | García-Lázaro <i>et al.</i> , 2020   |

Fuente: elaboración propia.

### c) Enfoque de investigación

Tabla 3. Enfoques de Investigación

| Tipo de Estudio                                 | Fuentes   |
|---|---|
| Estudio de casos de situaciones instruccionales | Nocetti <i>et al.</i> , 2020<br>Cabrera <i>et al.</i> , 2020<br>Espinoza y Leal, 2020<br>García-Lázaro <i>et al.</i> , 2020<br>Vanegas <i>et al.</i> , 2020<br>Russell y Flores, 2020<br>Lattanzi y Vanegas, 2020 |
| Autobiografía crítica (personal o profesional)  | Gorichón <i>et al.</i> , 2020   |

Fuente: elaboración propia.

La tabla 3 muestra que la mayoría de los estudios corresponde a un *estudio de caso de situaciones instruccionales*, en el cual las formadoras-investigadoras analizan determinada práctica educativa (sesiones de taller o acompañamiento de formación práctica, o clases de didáctica o formación pedagógica), en la que reestructuran y reconstruyen determinadas acciones y comprensiones de la práctica (Russell y Mena, 2016).

222

Un solo estudio, aunque involucró situaciones instruccionales de cada uno de sus miembros, ha sido considerado como *autobiografía crítica* por basarse en un “enfoque de investigación abierto, autointerpretativo que se centra en la exploración de acontecimientos que suceden en el transcurso de la vida personal o profesional, la identidad del formador y la propia práctica de enseñanza a lo largo de un periodo de tiempo” (Mena y Russell, 2016). Éste centra su atención en las narraciones profesionales de las formadoras, quienes a lo largo de un semestre académico comparten hitos de su historia profesional, reflexiones sobre la enseñanza y se interpelan mutuamente examinando a fondo sus supuestos y sus prácticas.

### d) Muestra

En seis de las ocho investigaciones se puede encontrar que la muestra de los estudios estuvo constituida por formadores y futuros profesores, ello en el entendido que la voz de estos últimos permite a los formadores insumar sus propios procesos reflexivos y al mismo tiempo tener un contraste que permita ir más allá de la construcción conceptual del cambio de prácticas (tabla 4). En dos de las investigaciones se pudo apreciar que la muestra estuvo constituida solamente por formadores de futuros profesores.

Tabla 4. Tipo de muestra en las investigaciones

| Muestra de la Investigación           | Fuentes  |
|---------------------------------------|--|
| Sólo formadores de futuros profesores | Gorichón <i>et al.</i> , 2020<br>Latanzi y Vanegas, 2020   |
| Formadores y futuros profesores       | Nocetti <i>et al.</i> , 2020<br>Cabrera <i>et al.</i> , 2020<br>Espinoza y Leal, 2020<br>Valencia <i>et al.</i> , 2020<br>Vanegas <i>et al.</i> , 2020<br>Russell y Flores, 2020 |

Fuente: elaboración propia.

### e) Herramientas de recogida de datos

Como lo muestra la tabla cinco, se explicita el carácter multimétodo de las investigaciones. Siguiendo lo planteado por Mena y Russell (2016), agrupamos los trabajos en cuatro tipos principales de herramientas de recogida de datos: Técnicas de encuesta, Conversaciones, Observación y Documentos.

Tabla 5. Tipo de recogida de datos

| Tipo de recogida de datos   | Fuentes  |
|---|--|
| Técnicas de encuesta<br>(entrevistas, cuestionarios, inventarios)   | García-Lázaro <i>et al.</i> , 2020   |
| Conversaciones<br>(reuniones, discusión con colegas, grupos focales, video-conferencias)  | Nocetti <i>et al.</i> , 2020<br>Gorichón <i>et al.</i> , 2020<br>Cabrera <i>et al.</i> , 2020<br>Espinoza y Leal, 2020<br>García-Lázaro <i>et al.</i> , 2020<br>Vanegas <i>et al.</i> , 2020<br>Russell y Flores, 2020<br>Lattanzi y Vanegas, 2020 |
| Observación<br>(listas de observación, notas de campo, grabaciones)   | Nocetti <i>et al.</i> , 2020<br>Gorichón <i>et al.</i> , 2020<br>Cabrera <i>et al.</i> , 2020<br>Espinoza y Leal, 2020<br>García-Lázaro <i>et al.</i> , 2020<br>Russell y Flores, 2020   |
| Documentos<br>(diarios docente o bitácoras, ticket out, correos electrónicos, guías y programas de estudios, entradas de diarios/foros, evaluaciones de alumnos, fotos, dibujos). | Nocetti <i>et al.</i> , 2020<br>Gorichón <i>et al.</i> , 2020<br>Cabrera <i>et al.</i> , 2020<br>Espinoza y Leal, 2020<br>García-Lázaro <i>et al.</i> , 2020<br>Russell y Flores, 2020<br>Lattanzi y Vanegas, 2020                                 |

Fuente: elaboración propia.

La totalidad de los self-study usaron métodos múltiples, principalmente cualitativos, para la obtención de la información y evidencia, lo que implica una recolección exhaustiva de datos, sustentada en distintas fuentes, con el uso de diversidad de instrumentos.

Al observar la tabla 5, la modalidad de las Conversaciones (reuniones, discusión con colegas, grupos focales, videoconferencias) fue el procedimiento más recurrido. Lo sigue el uso de documentos, es decir, diario del profesor o diario/bitácora del estudiante, correos electrónicos, ensayos.

En cuanto al uso de documentos que aparece en siete de los ocho *self-study*, los más empleados fueron la bitácora del estudiante y/o del formador, y el *ticket out* (nota de salida al término de la clase) en la que los futuros profesores reportaron aspectos de la clase según preguntas planteadas por las o los formadores.

La observación se utilizó en seis de ocho casos como fuente de recogida de datos, mediante la filmación de clases y/o notas de campo. En consonancia con el metaanálisis de Mena y Russell (2016), con ello se sigue la tendencia respecto que “la investigación sobre las propias prácticas en la formación del profesorado se fundamenta principalmente en la indagación narrativa más que en la observación” (pág. 246). Para estos investigadores, este dato es curioso ya que, al menos para los estudios de caso de situaciones instruccionales, donde se analiza la propia docencia, el método que se debiese ajustar mejor a este propósito es la observación de la práctica de uno mismo.

Se puede observar además en la tabla 5, que métodos de índole cuantitativo, en este caso un cuestionario, aparece en uno de los ocho estudios revisados.

#### f) Tipos de análisis de datos

En este apartado nos referimos al tipo de análisis con que los investigadores abordan la evidencia. Encontramos que los análisis a partir de los incidentes críticos se encuentran explicitados en sólo uno de los *self-study* de la muestra. Lo anterior no significa que los autores luego de ello categoricen la información o elaboren un criterio de jerarquización para el abordaje de dicho incidente.

Los temas globales aparecen en tres de los ocho estudios, en ellos no hay una jerarquización de temas, permitiendo de esta forma que las evidencias aporten elementos comprensivos a un tema mayor, no indicando peso relativo o influencia entre las evidencias.

Cuatro de las ocho investigaciones aborda el tema de las categorías, dando cabida a una profundización analítica; sin embargo, dicha jerarquización en algunos casos lleva a la elaboración de modelos comprensivos que pueden resultar en orientaciones para la práctica.

Tabla 6. Modalidad de análisis de datos

| Modalidad de Análisis de Datos  | Fuentes   |
|---|---|
| Incidentes críticos (nodos de información , momentos pedagógicos, puntos de inflexión, puntos de la recalibración, percepciones). | Vanegas <i>et al.</i> , 2020  |
| Temas globales  | Russell y Flores, 2020<br>Nocetti <i>et al.</i> , 2020<br>Espinoza y Leal, 2020   |
| Categorías (jerarquía de temas)   | Gorichón <i>et al.</i> , 2020<br>Cabrera <i>et al.</i> , 2020<br>García-Lázaro <i>et al.</i> , 2020<br>Lattanzi y Vanegas, 2020 |

Fuente: elaboración propia.

### g) Procedimiento de credibilidad

Como señalan Russell y Mena (2016), este procedimiento dice relación con la posibilidad de replicabilidad y contraste con otros especialistas y/o fuentes para fundamentar los resultados obtenidos.

Los trabajos presentados muestran dos formas de abordaje en este tópico, Amistad Crítica y triangulación vía marcos de referencia o sobre la base del contraste con los equipos que configuran el *self-study*.

Tabla 7. Tipo de procedimiento de Credibilidad

| Procedimiento | Fuentes  |
|---------------|--|
| Triangulación | García-Lázaro <i>et al.</i> , 2020<br>Lattanzi <i>et al.</i> , 2020  |
| Amigo crítico | Russell y Flores, 2020<br>Gorichón <i>et al.</i> , 2020<br>Vanegas <i>et al.</i> , 2020<br>Cabrera <i>et al.</i> , 2020<br>Nocetti <i>et al.</i> , 2020<br>Espinoza y Leal, 2020 |

Fuente: elaboración propia.

La tabla 7 muestra que la figura con mayor presencia corresponde a la amistad crítica, sin embargo, en los estudios analizados no hay referencia explícita al abordaje de la credibilidad. Situación similar ocurre en el caso de la triangulación. Lo señalado sigue la tendencia expresada por Russell y Mena (2016) cuando indican que:

[...] no se suele explicar detalladamente cómo se ha llevado a cabo este proceso. Esto nos sugiere cómo es necesario tener en cuenta la credibilidad en cualquier tipo de investigación cualitativa para poder fijar bases mínimas para garantizar la solidez de las evidencias empíricas. Por esta razón el hecho de mencionar únicamente el uso de alguna de estas técnicas de confiabilidad no revela pistas sobre cómo se ha garantizado la credibilidad de los datos. Asumiendo por otra parte la veracidad de los análisis que manejan los investigadores y confiando plenamente en el proceso descrito en los trabajos publicados, creemos no obstante que la confiabilidad tendría que estar descrita de modo más detallado (p. 248).

### 3.2 Hallazgos de los self-study

Luego de caracterizar el conjunto de investigaciones en términos de su estructura y de la configuración general de ellos, procedimos a hacer un análisis del conjunto de hallazgos presentados.

226

Como parte del procedimiento de validación para dicho proceso, la investigadora del equipo leyó el conjunto de hallazgos de cada uno de los *self-study*, los vació en una matriz que posteriormente le permitió comparar y agrupar los elementos comunes distintivos entre cada investigación. Luego de ello, asignó un nombre que permitiese identificar al conjunto de hallazgos que poseían características comunes.

Luego de lo anterior, ambos investigadores sostuvimos una serie de reuniones para confrontar y consensuar las categorías inicialmente propuestas.

En este desarrollo se propusieron seis categorías de agrupación inicial, las que luego de la discusión quedaron en cinco, a saber: foco en el formador; cuestionamiento de los supuestos/prácticas; nuevas prácticas formativas; evidencias de cuestionamientos de los estudiantes y amistad crítica.

#### a) Foco en el formador

Podemos señalar que esta categoría se hizo evidente mediante la voluntad de observar y analizar las propias prácticas de formación docente por parte del formador. Cada una de las investigaciones se orientaron al análisis en profundidad de la propia experiencia de formación, haciendo un ejercicio de explicitación de los supuestos que orientan sus prácticas, con el fin de mejorar su labor formativa y de esta manera favorecer y modelar la capacidad para mirar en detalle la propia acción. Se parte del entendido que dicho proceso aporta en el desarrollo de la capacidad reflexiva de los futuros

profesores y sus aprendizajes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (Nocetti *et al.*, 2020; Roberts *et al.*, 2020; Russell y Flores, 2020; Vanegas *et al.*, 2020; Cabrera *et al.*, 2020).

Considerando el espacio de confianza que se generó entre los integrantes de los equipos de *self-study*, se posibilitó a los y las formadoras exponer/se y compartir aquellos aspectos sobre su experiencia formativa que resultaban insatisfactorios, que sentían no estaban siendo bien logrados, o no estaban dando los resultados esperados. Una forma de plantearlo fue a través de preguntas sin respuesta acerca de su quehacer, preguntas que dieron inicio a sus *self-study* (Cabrera *et al.*, 2020; Vanegas *et al.*, 2020; Nocetti *et al.*, 2020; Espinoza y Leal, 2020).

Los *self-study* aquí presentados explicitan de diversas maneras la tensión que implicó abrir dichos espacios de incertidumbre, pero estuvieron dispuestos a vivir esa experiencia, conscientes que su incomodidad sería precisamente el detonante que aportaría miradas alternativas a su interés por el cambio de sus prácticas, así como de incidencia en los procesos de aprendizaje de los futuros profesores (Vanegas *et al.*, 2020; Cabrera *et al.*, 2020).

Es posible evidenciar que la preocupación por focalizar en el formador puede tener expresiones que entran en tensión, por un lado una mirada de tipo instrumental, y por otro, una mirada de tipo más comprensiva del *self-study*. Así por ejemplo, un *self-study* puso el foco en la efectividad del tipo de herramientas, mecanismos o estrategias formativas utilizadas por el formador –como por ejemplo el uso que se le daba al “cuaderno del profesor” (Nocetti *et al.*, 2020)–, a otro, donde el foco se centró en el ciclo reflexivo empleado por el formador como estrategia de aprendizaje profesional (Espinoza y Leal, 2020; Lattanzi y Vanegas, 2020).

## b) Cuestionamiento de los supuestos/prácticas

Un segundo elemento compartido por las investigaciones analizadas dió relación con el cuestionamiento de los supuestos a la base de sus prácticas formativas, muchas veces producido por la constatación de la inconsistencia entre las propias prácticas y las declaraciones sobre concepciones acerca de la enseñanza (Nocetti *et al.*, 2020; Vanegas *et al.*, 2020; Cabrera *et al.*). El proceso de toma de conciencia sobre la distancia entre la práctica formativa y los principios pedagógicos declarados, se convirtieron en fuente de incomodidad e inseguridad, dando paso a fecundos cuestionamientos respecto de los supuestos declarados y los supuestos evidenciados en las propias prácticas (Russell y Flores, 2020; Espinoza y Leal, 2020; Nocetti *et al.*, 2020). En varios de los *self-study* analizados se produjo una suerte

de encadenamiento en espejo, en el sentido que un fenómeno observado en sí mismos como formadores, lo observan también en la conducta de sus estudiantes, y esta repetición permite un cuestionamiento en los supuestos (Gorichon *et al.*, 2020). La puesta en común de dichos momentos de incertidumbre y su posterior análisis reflexivo con los formadores que desarrollan en conjunto el *self-study*, propició el mutuo cuestionamiento de los supuestos y de las prácticas (Nocetti *et al.*, 2020; Gorichon *et al.*, 2020; Vanegas *et al.*, 2020; Espinoza y Leal, 2020; Russell y Flores, 2020)

El registro, explicitación e intercambio entre pares de los incidentes y episodios que tensionan se convirtieron en catalizadores de análisis tanto a nivel individual como colectivo. A su vez, liberó a los formadores de las cargas afectivas (inseguridades, temores, inquietudes, entre otras) al poder compartirlas en contextos de confianza (Espinoza y Leal, 2020; Gorichón *et al.*, 2020; Vanegas *et al.*, 2020; García-Lázaro *et al.*, 2020; Russell y Flores, 2020; Cabrera *et al.*, 2020; Nocetti *et al.*, 2020; Lattanzi y Vanegas, 2020)

Si a la ya compleja relación entre las prácticas y los supuestos que orientan las prácticas de los formadores agregamos las reflexiones de los y las estudiantes de pedagogía, tenemos otro detonante que según lo reportado provocó cuestionamiento e intentos de cambio de prácticas por parte de los formadores (Nocetti *et al.*, 2020; Gorichón *et al.*, 2020; Espinoza y Leal, 2020; Vanegas *et al.*, 2020). En algunos casos de manera extrema dicha revisión y contraste entre supuestos y prácticas del formador derivó en un explícito cuestionamiento al rol profesional y sentido atribuido a su labor formativa (García-Lázaro *et al.*, 2020; Cabrera *et al.*, 2020; Russell y Flores 2020).

228

### c) Nuevas prácticas formativas

Según lo analizado, los espacios de intercambio entre los futuros profesores y los formadores fueron fuentes de oportunidad para el cambio de prácticas formativas. En este contexto, la generación de espacios de diálogo entre pares(formador- futuros profesores), consideración de preguntas sin respuesta única, la sola posibilidad de permitir que la voz de los futuros profesores tuviese cabida en el proceso formativo, así como la genuina apertura a la consideración de procesos reflexivos sobre la experiencia práctica o al protagonismo de los futuros profesores, reportaron insumos que permitieron a los formadores analizar en profundidad sus práctica y las posibilidades de cambio de éstas. (Nocetti *et al.*, 2020; Gorichon *et al.*, 2020; Espinoza y Leal, 2020; Vanegas *et al.*, 2020; García-Lázaro *et al.*, 2020; Russell y Flores, 2020; Lattanzi y Vanegas, 2020; Cabrera *et al.*, 2020).

Expresado y evidenciado de diversas maneras, aprender a escuchar a sus futuros docentes, y propiciar el espacio de aprendizaje para la mutua escucha entre futuros profesores, fue una instancia clave en el desarrollo de los *self-study*.

La comparación entre el propio proceso de formación como formador y la experiencia de formación de los futuros profesores, permitió el ejercicio reflexivo interactivo de auto-indagación/confrontación mediante preguntas (García-Lázaro *et al.*, 2020).

Considerar el factor afectivo constituyó una dimensión relevante en la interacción entre formadores y futuros profesores, evidenciando que, si bien la interacción formativa requiere de lo cognitivo, no es condición suficiente, ya que en la medida que hay espacios propicios para el aprendizaje, se generan mejores oportunidades para que los que interactúan puedan aprender (Gorichón *et al.*, 2020; Vanegas *et al.*, 2020; Espinoza y Leal, 2020; García-Lázaro *et al.*, 2020; Russell y Flores, 2020).

#### d) Evidencias de cuestionamientos de los estudiantes

Si bien la voz de las y los futuros profesores apareció registrada con menos frecuencia en los *self-study* en registros que iban desde la voz como sujetos de investigación a pares en el trayecto formativo, fue posible hallar expresión de ello en diversas fuentes, por ejemplo bitácora de las sesiones de clase, los ticket - out, la discusión de trabajos o evaluaciones realizadas, la encuesta y focus group.

Sin prejuicio de lo anterior, el que las y los formadoras/es consideraran la voz de los futuros profesores, fue algo valorado y destacado por ellos en la mayoría de los *self-study* analizados. Destacaron el valor de la reflexión docente con sus pares y formadores no sólo como modo de aprendizaje, sino que también como espacio de fortalecimiento del propio rol profesional, permitiéndole a los futuros profesores tomar consciencia de las implicaciones respecto de su quehacer profesional como profesor (Espinoza y Leal, 2020; García-Lázaro *et al.*, 2020; Cabrera *et al.*, 2020; Russell y Flores, 2020).

Los futuros docentes aprecian, disfrutan y comprenden que los procesos reflexivos se enriquecen a través del diálogo colectivo, y se nutren de las diferentes perspectivas tanto de sus compañeros como de sus formadores (Russell y Flores, 2020; Nocetti *et al.*, 2020; Cabrera *et al.*, 2020; Espinoza y Leal, 2020; García-Lázaro *et al.*, 2020). Cuando se propician espacios de análisis de la propia práctica con otros el goce de aprender a ser profesor o profesora se hace manifiesto (Russell y Flores, 2020).

### e) Amistad crítica

El desarrollo de un *self-study* implica el establecimiento de una interacción entre formadores, quienes para analizar sus prácticas y embarcarse en el proceso de reenmarcamiento de sus prácticas establecen un tipo de relación que Costa y Kallick (1993) llamaron amistad crítica, donde el papel del amigo crítico (AC) sería:

Un amigo crítico, como su nombre los indica, es una persona de confianza que hace preguntas provocativas, entrega datos para ser examinados con otros lentes y crítica al trabajo de una persona como un amigo. El amigo crítico se toma tiempo para comprender cabalmente el contexto del trabajo presentado y los resultados que la persona o el grupo están buscando. El amigo aboga por el éxito de ese trabajo (p. 50).

En el contexto de las experiencias presentadas en este número especial y siguiendo lo planteado por Russell y Schuck (2016) respecto de las características de la amistad crítica, podemos afirmar que desde un punto de vista general en 6 de los 8 trabajos se hizo referencia a la amistad crítica como un espacio de establecimiento de relación entre los involucrados, lo que significó compartir aspectos personales y profesionales. Si bien se hizo referencia a la necesidad de contar con tiempo para que ello se logre, en todos los casos este aparece como un punto central para el logro de una relación de amigos críticos que favorezca la profundización.

230

En cuatro de los casos donde la AC tiene presencia, se explicita que ella cumple una función bidireccional, permitiendo que el conjunto de los actores involucrados logre beneficios con el establecimiento de ella. La amistad crítica aparece como una herramienta que es descrita con precisión y se documentó en cuatro casos, permitiendo así aportar con un rol modelador para el desarrollo de nuevas experiencias de *self-study*.

En tres casos se explicita la examinación continua por parte de los Amigos críticos, permitiendo dar pistas respecto de los aspectos que favorecen un clima de seguridad y confianza en la relación.

En cuatro casos es posible visibilizar la profundidad en el análisis del proceso de prácticas llevada a cabo por los amigos críticos, permitiendo a cada uno de ellos la oportunidad de avanzar en espacios de reconfiguración de sus propios procesos de práctica.

En dos de los casos presentados se mostró la forma en que el amigo crítico aportó con antecedentes provenientes de los estudiantes en práctica como insumo para la discusión y mejora de los procesos de acompañamiento y/o formación.

En cuatro de los casos se explicitó la necesidad de contar con tiempos de dedicación creciente para el proceso de análisis de las prácticas, los que en ocasiones requieren un tiempo inicial para la generación de confianzas, o bien haber tenido experiencias previas que facilitaran el trabajo como amigos críticos.

En cuatro de los ocho casos presentados se hizo referencia a la instancia de discusión de los amigos críticos en torno a los supuestos de base que orientaban las prácticas de cada formador.

En cuatro casos apareció la Amistad crítica como catalizadora del proceso de reflexión y re-enmarcamiento de las prácticas de los formadores.

#### 4. Conclusión

Como parte de un equipo que promueve el desarrollo del *self-study* en diferentes contextos, el tener la oportunidad de profundizar respecto de los hallazgos y focos de interés por parte de un núcleo de Formadores / investigadores de futuros profesores, de suyo constituyó un importante desafío profesional.

Es importante evidenciar el interés creciente que se ha ido gestando en torno al análisis de las propias prácticas formativas, en la medida que los hallazgos, sin la pretensión de ser los únicos insumos, pueden constituirse en elementos detonantes o catalizadores de nuevas posibilidades al momento de abordar la pregunta por la figura del formador y su incidencia en los procesos formativos de futuros profesores. Esto, más allá de una mirada instrumental que propende a la búsqueda de soluciones únicas.

La evidencia aportada por el conjunto de investigaciones presentadas, pone de manifiesto que focalizar en el formador de futuros profesores constituye, en el ámbito iberoamericano, una deuda al momento de pensar en la configuración de procesos formativos que propendan al desarrollo de una profesionalidad que favorezca la configuración de prácticas que incidan de manera relevante en los procesos de aprendizaje.

Si bien las investigaciones analizadas permiten desprender un conjunto de hallazgos que pueden insumar los procesos formativos, es preciso señalar que su presencia y jerarquización, en caso de buscarla, dependerá de los contextos donde ellos estén en práctica. Con esto queremos asignar a los formadores y a los futuros profesores el protagonismo necesario, evitando así entregar patrones fijos para potenciar el propio desarrollo profesional.

Como parte de los caminos por abrir en nuestros contextos, la relación entre la práctica formativa como espacio de aprendizaje e indagación, y la práctica formativa como objeto de investigación puro, constituye un importante desafío para los formadores que estamos involucrados en el desarrollo del *self-study*. Lo anterior, en el entendido que lo que se busca es abrir el espacio de las propias práctica – con ellas, sus supuestos también– para aportar en las preguntas e interacciones que permitan el cambio de las mismas, más que la búsqueda del modelo ideal de práctica formativa.

---

## Bibliografía

- Ávalos, B. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 57-86.
- Bullock, S. y Ritter, J. (2011). Exploring the Transition into Academia through Collaborative Self-Study, *Studying Teacher Education*, 7(2), 171-181.
- Cabrera-Murcia, E. P., Silva Salinas, C., & Gorichon Gálvez, S. (2020). Formas de enseñar que favorecen en mis estudiantes la reflexión en torno a cómo brindar en la primera infancia experiencias de enseñanza potenciadoras de aprendizaje: una mirada desde mi práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 75-97. <https://doi.org/10.35362/rie8213650>
- Caride, J. A. (1999). El Prácticum en la formación de los educadores sociales. En Rafael Calvo de León, Fernando T. Esteban Ruiz (coords.) XIV *Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*, 223-250, ISBN 84-95211-17-3.
- Cisternas, T. (2011). La Investigación sobre Formación Docente en Chile. Territorios Explorados e Inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164.
- Contreras, J. D. (2017). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. Madrid: Octaedro.
- Cornejo, J. (2016). El Self-Study de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas. En T. Russell, R. Fuentealba y C. Hirmas (Comp.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del Self-Study* (pp. 25-65). Santiago: OEI.
- Costa, A. L. y Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49-51.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teaching for deeper learning: Developing a thinking pedagogy In A. P. C. Avila, C. Hui, J. H. Lin, J. C. Peng Tam, & J. C. Lim (Eds.), *Rethinking Educational Paradigms: Moving from Good to Great*. CJ Koh Professorial Lecture Series No. 5 (pp. 13-18). Singapore: Office of Education Research, National Institute of Education
- Darling-Hammond, L. (2015). *The flat world and Education. How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied*

*Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

- De Sousa, B. y Meneses, M. P. (2014). *Epistemologías del sur* (Vol. 75). Ediciones Akal.
- Espinoza, X. C. y Leal, D. E. (2020). Self-study: Comprensión de nuestras prácticas reflexivas pedagógicas y el modo de promoverlas en las futuras educadoras de párvulos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 173-194. <https://doi.org/10.35362/rie8213679>
- García-Lázaro, I., Conde-Jiménez, J., y Colás-Bravo, P. (2020). Análisis de las necesidades formativas del tutor universitario de prácticas externas desde la perspectiva del self-study. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 121-140. <https://doi.org/10.35362/rie8213652>
- Gorichon, S., Pérez, A., Yañez, M., y Roberts, M. (2020). Supervisión y acompañamiento de prácticas profesionales. Desarrollo de un enfoque de reflexividad práctica desde un self-study colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 31-50. <https://doi.org/10.35362/rie8213682>.
- Hamilton, M. y Pinnegar, S. (2015). Considering the Role of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices Research in Transforming Urban Classrooms. *Studying Teacher Education*, 11(2), 180-190.
- Haas, V. (2019). Prácticas progresivas y con sentido en el proceso de convertirse en docente. *Prácticum y Prácticas Profesionales. [Blog]*. Recuperado de <https://gidpip.hypotheses.org/3743>
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 127-143. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Hirmas, C. y Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre la formación práctica en Chile: Tensiones y desafíos*. Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817-869). Springer, Dordrecht.
- Labra, P., Montenegro, F., Iturra, G., Carolina H., Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 137-143. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000200009>
- Labra, P. y Fuentealba, R. (2011). Formación Inicial Docente, una mirada al proceso de construcción de conocimiento profesional desde la práctica. *Foro Educacional*, 19, 143-173
- Lattanzi, R. y Vanegas, C. M. (2020). Acompañamiento de prácticas pedagógicas de formación inicial: un self-study a partir del rol como profesora guía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 141-160. <https://doi.org/10.35362/rie8213660>
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of Self-Study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20.
- Loughran, J. (2018). *Teaching, Learning, and Enacting of Self-Study Methodology: Unraveling a Complex Interplay*. Ritter, J. K., Lunenberg, M., Pithouse-Morgan, K., Samaras, A. P. & Vanassche, E. (eds.). Singapore: Springer, p. 1-7

- Mena, J. y T. Russell (2016). El Self-Study como forma de investigación en la formación del profesorado: un análisis de contenido de los trabajos presentados en el X Congreso Internacional sobre Self-Study S-STEP de 2014. En T. Russell, R. Fuentealba y C. Hirmas. *formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*.
- MINEDUC (2005). *Informe comisión sobre Formación Inicial Docente*. MINEDUC. Serie Bicentenario.
- Nocetti, A., Orrego, C., Silva-Peña, I., Santibáñez, D., Flores, M., Gutiérrez, M., Moreno, P., y González, R. (2020). Self-study colaborativo: Etapas, condiciones de la amistad crítica y aprendizajes sobre la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 99-119. <https://doi.org/10.35362/rie8213558>
- Russel, T. (2007). *How experience changed my values as a Teacher Educator*. Canadá: Brock University.
- Russell, T. (2014). One teacher educator's career-long development of a pedagogy of reflection. In L. Orland-Barak and C. J. Craig (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies (Part A)* (pp. 55-72). Bingley, UK: Emerald.
- Russell, T. (2018). A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4-14.
- Russell, T (2019). Knowing your own Practice as a Teacher Educator. In M. A. Peters (ed.) *Encyclopedia of Teacher Education*. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_173-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_173-1)
- Russell, T., Fuentealba, R. & Hirmas, C. (Eds.) (2016). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*. Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Russell, T. y Martin, A. K. (2017). Teacher education needs an epistemology of practice. In J. Mena et al. (Eds.), *Search and research: Teacher education for contemporary contexts*. (pp. 111-118). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Russell, T., & Flores, M. A. (2020). Fazer investigação self-study na formação inicial de professores: A importância de ouvir os alunos futuros professores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 11-30. <https://doi.org/10.35362/rie8213702>
- Schön, D. A. (1995). The new scholarship requires a new epistemology: Theory of knowledge. *Change*, 27(6), 26-29. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544673>
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138.
- Vanegas, C. M., Martínez, C. P., Henríquez, C. A., y Hernández, C. (2020). Formadores de didáctica de las ciencias experimentales y matemática: El self-study colaborativo interinstitucional como motor de transformación de la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 51-72. <https://doi.org/10.35362/rie8213684>
- Zeichner, K., Payne, K. A., & Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135. <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>.