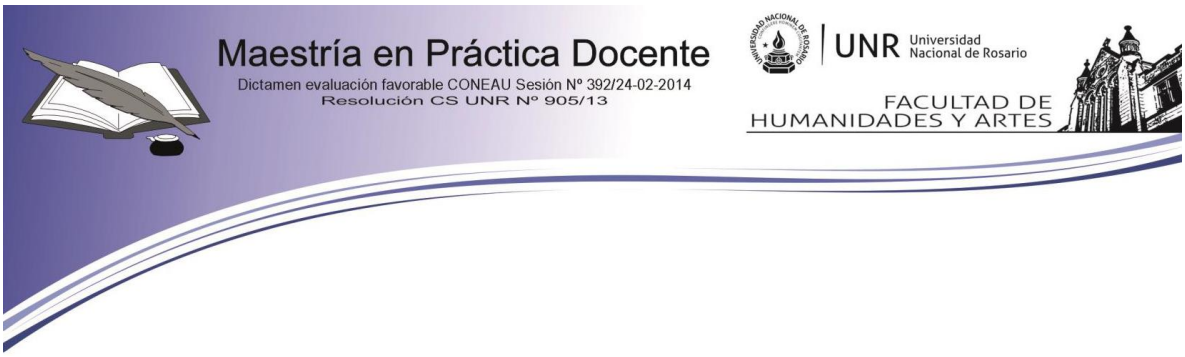


FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES

SECRETARÍA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

INFORME DE TESIS

TÍTULO

Construcción del conocimiento de la práctica profesional en profesores del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura en un Instituto Superior Privado de la ciudad de Formosa

AUTORA: Psicopedagoga MIRTA ANGÉLICA GÓMEZ **DNI 14.091.69**

Email: masantome@hotmail.com

DIRECTORA DE TESIS: **Mgr. MARÍA TERESA ALCALÁ**

Indice

Resumen 6

Historia natural de la investigación 7

Capítulo 1 13

Introducción 13

Formulación del problema de investigación 15

Objetivos de la investigación 15

Objetivo General 15

Objetivos Específicos 15

CAPÍTULO 2 16

ESTADO DEL ARTE 16

Antecedentes de estudios sobre la construcción del conocimiento docente 16

CAPÍTULO 3 24

UN MARCO TEÓRICO PARA LA INVESTIGACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE 24

Introducción 24

Giro cualitativo en la comprensión del conocimiento práctico docente 25

El saber docente 28

Formación del profesorado 34

Proyecto de mejoramiento profesional 37

CAPÍTULO 4 42

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN 42

Un poco de historia del Instituto Superior Privado "Robustiano Macedo Martínez" 42

CAPÍTULO 5 46

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE 46

LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA 46

La propuesta Metodológica 49

Estudio de Casos 49

Constitución de los Casos 50

Instrumentos de recogida de la información 51

Entrevistas en profundidad 51

Análisis de documentos 53

Observación no participante de las sesiones de clase 54
Etapas del diseño 55
CAPÍTULO 6 55
ANÁ.LISIS DEL MATERIAL EMPÍRICO 55
La implicancia del investigador 57
Análisis de las narrativas 57
Análisis de la narrativa de la Profesora del Área Pedagógica 58
Análisis de la narrativa del Profesor del Área Específica 68
Análisis de la narrativa de la Profesora del Área de la Práctica 75
Análisis de la narrativa del Profesor Generalista de la Práctica 88
Algunas aproximaciones de sentido en relación con las narrativas de los/las profesores/as que conforman los tres casos 101
Análisis de Programas 107
Análisis del programa de la asignatura: Psicología del Aprendizaje 107
Análisis del programa Definición Institucional II 110
Análisis del Programa de la asignatura Práctica IV 113
Aprendizajes reflexivos presentes en los programas 119
Análisis de las clases narradas y observadas 123
Análisis de la clase narrada de Psicología del aprendizaje 123
Análisis de la clase narrada de Definición Institucional II 129
Análisis de los registros de observación de clases de la Práctica IV 133
Triangulación de los datos según los casos 149
Caso del Área Pedagógica 149
Caso del Área Específica 152
Caso del Área de la Práctica 156
CAPÍTULO 7 163
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS 163
CAPÍTULO 8 173
CONCLUSIONES 173
Tiempo de cierre 176
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 178

Anexos (Se presenta en un único documento)

1.Narrativa biográfica de la Profesora del Área Pedagógica

2.Narrativa biográfica del Profesor del Área Específica

3. Narrativa biográfica de la Profesora de la Práctica IV

4. Narrativa biográfica del Profesor de la Práctica IV

5. Ejemplo de análisis de las narrativas biográficas

6. Programa de la asignatura Psicología del Aprendizaje

7. Programa de la asignatura Definición Institucional II

8. Programa de la asignatura Práctica IV

5. Narrativa de una clase de Psicología del Aprendizaje

6. Narrativa de una clase de Definición Institucional II

7. Observaciones de clases de Práctica IV

8. Entrevista a la Regente del Instituto

9. Notas de consentimiento informado

Mi agradecimiento

A mis maestros de la vida: mi esposo y mi hija, quienes me enseñaron a conocerlos y amarlos, mientras aprendía a conocerme y amarme.

A mis maestros/as formadores/as, quienes me brindaron una mirada diferente del mundo y de la vida.

A mis maestros/as de la maestría, con quienes profundicé los conocimientos que enriquecieron mi formación profesional y personal.

A mi directora de tesis, cuyas orientaciones me ayudaron a precisar este trabajo.

Muy especialmente a mis colegas que con su generosidad hicieron posible este trabajo.

Resumen

Esta tesis aborda la construcción del conocimiento profesional en profesores de la formación del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura de un Instituto Superior Privado de la Ciudad de Formosa, Argentina. Se enmarca en un enfoque de investigación cualitativa, con un abordaje biográfico-narrativo, y adopta un diseño de estudio de casos de carácter descriptivo-interpretativo, fundamentado en una metodología etnográfica. El objetivo es analizar los procesos de construcción del conocimiento profesional docente, desde la concepción de la realidad como una construcción múltiple, dinámica y situada, configurada por las experiencias e interpretaciones de los sujetos involucrados. Los hallazgos revelan que el saber docente es múltiple, heterogéneo y profundamente vinculado a las trayectorias personales y profesionales de quienes enseñan. Se reconoce que los mecanismos de socialización desempeñan un papel central, ya que modelan prácticas, discursos y concepciones que se transforman y resignifican con el tiempo. Ha permitido reafirmar la necesidad de reconocer y legitimar el saber docente como un campo de conocimiento propio y posicionar al docente como un actor intelectual en el ámbito educativo. Esta valoración implica superar las miradas tecnocráticas sobre la enseñanza y abrir espacios para la reflexión crítica sobre la práctica, la identidad profesional y los procesos de formación docente.

Palabras clave: conocimiento profesional docente, epistemología del saber docente, procesos de socialización, práctica reflexiva

Historia natural de la investigación

Itaca

Ten siempre a Itaca en tu mente. Llegar allí es tu destino. Mas no apresures nunca el viaje. Mejor que dure muchos años y atracar, viejo ya, en la isla, enriquecido de cuanto ganaste en el camino sin aguantar a que Itaca te enriquezca. Itaca te brindó tan hermoso viaje. Sin ella no habrías emprendido el camino. Pero no tiene ya nada que darte. (Poema de Konstantino Kavafis)

Este trabajo es la producción final de la formación en la Maestría en Práctica Docente. La experiencia iniciada allá por el año 2016 me embarcó en un viaje formativo, de descubrimientos y revelaciones inimaginables. Desde el primer encuentro con la Dra. Liliana Sanjurjo cuando ya se nos planteó la elección del objeto de estudio de nuestro interés, fue un ir continuo de construcción, que nos introducía en el trabajo de tesis. En esa primera instancia me había fijado en los diferentes ejemplos que nos ofrecieron y me decidí por la construcción del conocimiento profesional docente. En ese momento sentí que era todo a tientas, lejos de poder captar ni dimensionar todo lo que comprendería este tema. La elección respondía al interés de acercarme a comprender desde la mirada de la investigadora la complejidad de la práctica docente en los tiempos actuales, para pensarla desde una nueva epistemología. Construir el objeto de estudio fue todo un desafío, pero a medida que iba profundizando en su conocimiento, me llenaba de emoción por toda la riqueza que iba descubriendo.

Así iniciado mi viaje a Itaca considero entonces oportuno, compartir algo de mi historia biográfica, implicada en este trabajo de estudio etnográfico y de narrativas autobiográficas. En esta forma de investigar donde investigador e investigado, como sujetos psicosociales, ponemos en dialogo nuestras subjetividades, por lo que la propia historia queda entramada en la biografía de los que participaron en esta investigación.

Me formé como Psicopedagoga en la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF). Comencé esta carrera con la expectativa de recibir formación pedagógica y poder comprender el aprender de los estudiantes de escuela secundaria, donde enseñaba idioma alemán. Me fui inclinando más por la rama pedagógica de la carrera inspirada por las clases de la profesora Olga en las Didácticas II y Didáctica III. En estos espacios comencé la docencia universitaria, primeramente, como estudiante ayudante de estas cátedras, pasando a profesora auxiliar, luego JTP, cargo en el que continuo. Apenas recibida tuve la oportunidad de realizar el posgrado de Especialización en Didáctica y Currículum, en la Facultad de Humanidades de la UNaF, invitada por la profesora Olga. Luego pasé a integrar el grupo de investigación que ella dirigía, y en los sucesivos proyectos que nos ocupan hasta la actualidad. Ambas experiencias fueron muy novedosas y potentes, pero que se me presentaban poco comprensibles en su comienzo, tenía mucho que aprender. Posteriormente me invitó a participar en el módulo de Currículum: Escenarios y Discursos en la Formación Universitaria, de la Especialización en Docencia Universitaria, que me aportó otra experiencia de crecimiento profesional. Puedo decir con todo el reconocimiento que se merece la profesora Olga que fue mi maestra, quien me diera la mirada social-crítico reflexiva de la docencia.

En el año 2011 fui convocada por el Instituto Superior Privado Macedo Martínez para enseñar Didáctica General en la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Matemática. Esto marcó también un hito importante en mi desarrollo profesional, porque por primera vez era totalmente responsable del espacio de formación de profesores de secundaria. Tenía que elaborar el programa, las actividades y las evaluaciones, inspirada en la perspectiva critico reflexiva de la Didáctica. A partir del 2012 me hice cargo de la asignatura Sociología de la Educación, en un cuatrimestre en el Profesorado en Matemática y en el otro en el de Tecnología y a partir de 2017 en el Profesorado en Lengua y Literatura. En esta última dicté Didáctica General desde 2016 hasta 2018. En el siguiente año se realizó una modificación del Diseño Curricular, que en el caso de Didáctica General mostraba un enfoque claramente técnico y con una reducción de las horas, de anual pasó a ser cuatrimestral. Estas decisiones curriculares del control refuerzan la perspectiva y

enfoque de formación que se quiere superar, que nos interpela a su tratamiento desde una perspectiva crítica en los espacios de formación de profesorados en el Instituto Macedo.

Retomando mi formación en la Maestría en Práctica Docente, Liliana Sanjurjo, Alicia Caporossi, Luis Porta, y otros docentes, aportaron miradas desde diferentes perspectivas para comprender la práctica docente y la forma de investigar en educación. Sus aportes en su conjunto contribuyeron para el diseño de nuestros proyectos de investigación. Así el primer paso fue definir el objeto de estudio. Una vez lograda su delimitación consideré el método biográfico narrativo como más adecuado para su indagación. A la vez, opté plantear un estudio tipo etnográfico por lo que tomé la decisión de realizar observaciones de clase, completando con el análisis de programas de los espacios observados. Para abordar la construcción del conocimiento profesional docente tomé la decisión de trabajar con una profesora del área pedagógica, un profesor del área específica y los profesores de la práctica, de la carrera del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura en el Instituto Macedo. Para la selección de la profesora del área pedagógica consideré su trayectoria en la institución y para el área específica consideré al Jefe de Departamento de la carrera. En cuanto a los profesores de la práctica son los mismos en las cuatro prácticas del plan de estudio.

Con los instrumentos del enfoque biográfico narrativo busqué interpretar sus historias de vida y de formación, desde la primaria, secundaria, formación inicial y el ejercicio de la profesión.

La primera actividad consistió en una indagación bibliográfica destinada a construir un sólido marco teórico que aporta ra categorías conceptuales para la elaboración de las categorías de análisis y la interpretación de los discursos de los participantes. Este proceso permitió, además, la construcción de nuevos conocimientos a partir del diálogo entre la teoría y los datos obtenidos.

Pasó un lapso de tiempo hasta que pude retomar mi camino a Itaca, coincidiendo con el momento de la pandemia del COVID 1. El tiempo de aislamiento obligatorio que implicó dicha pandenia nos había exigido a todos cambios en muchos sentidos, como reconfigurar actividades, clases, evaluaciones, adecuando el paso de la enseñanza presencialidad a la virtual, lo que nos demandaba mucho esfuerzo y tiempo. En los espacios que fui encontrando logré

elaborar la guía para la entrevista en profundidad a profesores informadores: profesor del área específica, profesora del área pedagógica y profesores de la práctica (generalista y específica).

A fines de 2021 concreté dos entrevistas y en el transcurso de 2022 otras dos. Me había propuesto considerar indagar tres dimensiones: la dimensión biográfica histórica; la dimensión práctica de la enseñanza y la dimensión reflexión sobre la práctica.

Puse a consideración de mi directora de tesis la Mgter. María Teresa Alcalá, quien me dio algunas sugerencias muy importantes. Por ejemplo, en la pregunta ¿Qué objetivos pretende para sus alumnos? ¿Cómo persigue estos objetivos? ¿Cómo controla si lo consigue? Me planteó que el verbo "controlar" remite al enfoque técnico de la enseñanza, que convendría reemplazarlo por "averiguar". En el empleo de ese verbo subyace una concepción racional de la educación, donde el control de los resultados del aprendizaje es para comprobar el logro de los fines de la educación y hacer ajustes en los medios (pedagógicos) en este sentido y no en el sentido de la interrelación para conocer los significados e interpretaciones de los aprendices en los espacios de intercambios de la práctica, donde se entretejen las distintas subjetividades. Recién con su señalamiento me di cuenta de esto. Esto me muestra la importancia de la mirada del otro para dar cuenta de aquello que uno no puede ver solo.

Una vez listo el guion de entrevista, lo primero fue ponerme en contacto con los profesores informantes. Lo hice a través del correo electrónico (dada las condiciones de aislamiento), donde les solicitaba su colaboración y adjunto les había enviado el documento donde tenían que expresar sus consentimientos. También les solicité sus CV para leer antes de la entrevista, pues la información que me proporcionaría sería importante durante el desarrollo de la entrevista. Cuando estaba escribiendo esos emails y recibiendo sus respuestas afirmativas, me invadió una gran emoción y muchas expectativas en la experiencia de entrevista que me permitirían adentrarme a su biografía formativa.

Llegó el momento de probar el instrumento. Para ello me puse en contacto con la profesora del área pedagógica en la carrera de Profesorado en Educación Secundaria en Lengua, en el Instituto Macedo. La profesora dictaba la asignatura Pedagogía, luego tuvo a su cargo la asignatura Psicología del Aprendizaje. Así el día 28 de septiembre de 2021 a las 16 horas nos encontramos en la sala de zoom. Ella en su casa tomando mate y yo en casa

con el tiempo y tranquilidad para desarrollar la entrevista sin inconvenientes. Esta fue también una oportunidad de encuentro de colegas, pues por el aislamiento no nos veíamos hacía ya casi dos años. Primeramente, le recordé el título de mi proyecto, los objetivos y que la entrevista sería más un dialogo que preguntas y respuestas cerradas. Así dimos inicio y empezó a contar su historia formativa, que la entrelazaba con su historia personal.

Hablaba con mucha pasión recordando sus épocas de inicio de la profesión, coincidente con las reformas educativas de los 90, cuando comienza a trabajar en Mendoza con un equipo de profesores en institutos formadores de profesores de secundaria. Destacaba mucho la experiencia de la residencia, y lo traía al presente cuando había recibido residentes en su clase virtual. Se explayó mucho en esta etapa. Su relato me lleva a recordar el escepticismo del profesorado ante los cambios impuestos en ese momento de la Reforma Educativa de los 90 y la incertidumbre que resultaba de la desinformación y de la presión a cambiar a "reciclarse", en contraposición a cómo lo vivió la entrevistada. Ella hablaba de esa experiencia como una oportunidad de gran cambio en la educación, en la forma de enseñar y de aprender. En el discurso de esa época sonaba fuerte la palabra "reciclarse", me hace pensar en el discurso actual. Hoy no se habla de "reciclarse" o "formatearse", sino de jornadas de reflexión en las instituciones, pero éstas experiencias son sentidas en muchos casos (es mi percepción) nuevamente como prescripciones técnicas más que de procesos reflexivos. Persiste la idea que cambiar es una cuestión de decisión.

En su discurso aparece en forma recurrente la palabra "autoexigirme", palabra con la que representa la forma de afrontar los cambios educativos y las demandas de la profesión. Esta repetición muestra el "calco" de sus emociones, estimaciones y propósitos sobre la responsabilidad asumida como capacitadora y formadora de formadores.

Las dos horas que duró la entrevista pasaron rápidamente, pero sentí que para esa primera instancia llegamos al cierre. Lo que quedaba pendiente fue retomado en otros encuentros. Compartí el relato con la entrevistada y me dijo que la conmovió poder ver-se en su propio relato, esta mirada hacia atrás de su vida formativa y profesional.

Las entrevistas por zoom con los otros informantes también las realizamos en un ambiente muy cómodo y distendido, de recuerdos, sentimientos compartidos, expectativas y logros profesionales.

Con el regreso a la presencialidad me propuse realizar las observaciones de clases, pero ya no era posible concretarlas en el área pedagógica ni en el área específica, por lo anteriormente mencionado. Ante esta situación mi directora de tesis me propuso hacer una variación en el caso, con la reconstrucción de la clase, con dos narrativas de clases y las observaciones de las clases de Práctica.

A fines de 2022 la Regente del Instituto Macedo me proporcionó el reglamento para presentar proyectos de investigación que le hiciera llegar la Dirección de Educación Superior Privada, y me propuso que presentara mi proyecto de tesis. Para principios de 2023 llegó la aprobación y con presupuesto para conformar un equipo de investigación. Así que convoqué a dos profesoras de Lengua y Literatura, una egresada de la Universidad Nacional de Formosa (NaF) y la otra egresada de este instituto y que fuera mi estudiante en Didáctica General y Sociología de la Educación. La tercera también fue mi estudiante en la carrera de Psicopedagogía en la UNaF.

Así es como en mi viaje a Itaca las experiencias inesperadas, desafiantes y enriquecedoras no dejan de sorprenderme. En esta ocasión se me presenta un nuevo rol a ejercer: dirigir un proyecto de investigación y ser formadora de mi equipo en esta experiencia. Partimos de la interiorización del proyecto, su problemática y objetivos. El equipo realizó la investigación bibliográfica y seleccionamos otros informantes para el área pedagógica y el área específica, los de las Prácticas son los mismos. Durante 2023 realizaron observaciones de clases de los docentes informantes, realizamos sus respectivos registros densos y analizamos los programas y por último realizaron la experiencia de las entrevistas en profundidad, para luego concluir con el análisis e interpretación de dichas narrativas.

Todo esto contribuye, a su vez, al avance de mi propio trabajo de tesis. Nunca me hubiera imaginado las valiosas experiencias de conocimientos y aprendizajes que me ofrece este viaje a Itaca.

Capítulo 1
Introducción

En el presente trabajo abordamos la construcción del conocimiento profesional de profesores en la formación docente. La investigación es llevada a cabo como tesis de la Maestría en Práctica Docente, Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

La problemática que motiva el estudio refiere a la necesidad de revisar la formación del profesorado, en vista a las dificultades que a los profesionales docentes se les plantea actualmente en las aulas del nivel secundario[1]. Ante el agotamiento del modelo tradicional de intervención educativa, que no ha sido capaz de conciliar el crecimiento cuantitativo con niveles satisfactorios de calidad y de equidad, se requiere un mayor margen para la creatividad en la resolución de los problemas y también mayor conocimiento de la enseñanza. Esta problemática convoca a preguntarse por la construcción del conocimiento profesional del docente, los condicionantes que hacen a su constitución y desarrollo y el papel que tiene la formación inicial en el mismo. Pensar los problemas prácticos detectados por los docentes, el modo en que éstos los significan y abordan, permite abrir un espacio de reflexión en esta línea.

En este sentido la investigación de este problema va a dirigirse a la reconstrucción del conocimiento que proviene de la práctica profesional docente, de sus experiencias y de las representaciones que construyen y revisan a partir de las decisiones que toman y de las reflexiones que las sustentan (Tardif, 2014). Analizar los pensamientos, concepciones,

[1] Aquí me refiero a las consideraciones que Calneggia, Ferreyra y Vidales (2013), en "*Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*", realizan al señalar el complejo escenario de la educación secundaria actual. Las escuelas están pobladas por adolescentes y jóvenes que poco tienen que ver con el modelo de estudiante y con el modelo de escuela tradicional. Por un lado, porque la expansión de la cobertura permitió el acceso de adolescentes y jóvenes de sectores populares antes excluidos de ella. Por otro, porque los adolescentes y jóvenes de hoy independientemente de su origen social o pertenencia cultural, son diferentes. Basta pensar en las Tics y la virtualidad conformando parte de sus vidas cotidianas, y la existencia de diversidad de modos de ser adolescente o joven en el mundo actual.

creencias y teorías que gobiernan sus prácticas, identificar los procesos que constituyen el "aprender a enseñar" y las categorías conceptuales en las que se articula el conocimiento para desarrollar la actividad profesional de la enseñanza posibilita comprender los problemas prácticos[2] que los docentes identifican en la enseñanza y el estilo de reflexión que los mismos generan, posibilitando la apertura hacia procesos de cambio y desarrollo del mismo. Los profesores con un rol protagónico, no sólo como ejecutores de procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también como principales motores del cambio en educación. En este sentido se piensa en procesos reflexivos en los que participen los profesores formadores y como práctica formativa de los futuros docentes, contribuyendo en la producción de quiebres en procesos de reproducción, que estimulan la imitación de las tradiciones como una forma legítima de aprendizaje profesional.

Esta investigación se sustenta en los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa, hermenéutica interpretativa. La misma cobra relevancia personal como profesora formadora, pues en el mismo proceso de investigación, se propiciará espacios de reflexión de mis propias ideas, dando paso a procesos de transformación y reelaboración necesarias para lograr una mejor comprensión del objeto de indagación. Respecto a los participantes, los profesores formadores, les aportará conocimiento acerca de los supuestos que sustentan sus prácticas, en vista a producir reflexión sobre las mismas. En cuanto a la institución, el producto de este trabajo puede convertirse en insumo para pensar la formación y la práctica docente, que aporte nuevas miradas sobre la misma y proyectarse en la idea de formar a profesionales docentes capaces de incorporarse a los procesos de reformas y transformaciones en las demandan.

En este trabajo comprendemos que el conocimiento profesional docente es una construcción compleja y su investigación puede aportar conocimiento relevante para pensar la formación inicial y continua. El conocimiento profesional docente se va conformando en contextos diversos y en experiencias diversas. En este sentido consideramos la indagación de las trayectorias de vida de los profesores formadores, se constituye en un espacio para explorar los sentidos y significados que otorgan a sus prácticas de enseñanza. De esta

[2] Se entiende como problema práctico aquella situación, propia de la práctica de enseñanza, percibida por el docente como conflictiva, es decir "...aquellas situaciones que plantean demandas no previstas y requieren, de parte de quien debe abordarlas la articulación de los diversos recursos que posee para dar una solución" (Sanjurjo 2002, p. 98).

manera nos aproximaremos a la comprensión del conocimiento profesional docente del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del Instituto Superior Macedo Martínez (Formosa, capital), que subyacen en sus experiencias de formación.

Formulación del problema de investigación

La investigación intenta responder la pregunta: ¿cómo construyen el conocimiento práctico profesional los profesores formadores?

En línea con esta pregunta de partida, nos preguntamos, además:

a. ¿Cómo conciben la enseñanza y el aprendizaje los profesores formadores?
b. ¿Cuáles son las situaciones problemáticas más recurrentes que se presentan en el desarrollo de sus prácticas? ¿Qué intervenciones realizan para resolver tales problemáticas?
c. ¿Cómo explican los/las profesores/as las decisiones que realizan en estas situaciones de sus prácticas?
d. ¿Qué procesos reflexivos realizan sobre sus prácticas? ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan a estos procesos reflexivos?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

- Comprender los procesos de construcción del conocimiento de la práctica profesional por parte de los profesores formadores del profesorado de Educación Secundaria, en Lengua y Literatura de un Instituto Superior Privado, de la ciudad de Formosa.

Objetivos Específicos

- Identificar concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que sostienen los profesores formadores
- Analizar concepciones de la práctica de enseñanza que se ponen en acto en las clases de profesores formadores.

- Indagar situaciones problemáticas que presentan las prácticas de enseñanza de los profesores formadores y las decisiones que toman para resolver tales situaciones.
- Analizar los fundamentos que sostienen las prácticas y las decisiones que toman.
- Describir y caracterizar los procesos reflexivos que realizan los profesores formadores sobre sus intervenciones.

CAPÍTULO 2

ESTADO DEL ARTE

Antecedentes de estudios sobre la construcción del conocimiento docente

Para la presentación del estado del arte sobre la construcción del conocimiento profesional docente hemos recurrido a la información existente en internet. Recorriendo trabajos de tesis, trabajos académicos, artículos en revistas especializadas, también en repositorios académicos latinoamericanos. La selección que continuación presentamos fue considerada por ser más próximas al objeto de estudio de esta tesis y aportan para este trabajo.

La autora Ana Viscaíno en la tesis de maestría titulada: "*Desarrollo de los procesos de metacognición en la formación del docente: un estudio con profesores noveles en el espacio de la práctica profesional"* (2008), presenta un trabajo de investigación que se inscribe en un proyecto mayor "*Prácticas en educación: actores, historias e instituciones en la construcción de las identidades docentes*" que lleva adelante el grupo IFIPRACD[3]. En esta oportunidad su estudio se desarrolla en torno a la comprensión de los problemas prácticos que los docentes identifican en la enseñanza y el estilo de reflexión que los mismos generan. En particular la autora analiza las relaciones entre la detección y definición de problemas prácticos y el desarrollo de procesos metacognitivos que permitan tomar contacto con el propio conocimiento en construcción y posibilitar la apertura hacia

[3] (Investigación en formación y prácticas docentes) desarrollado por el grupo de docentes del área pedagógica de los profesorados de Comunicación Social y Antropología Social de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN). 2

procesos de cambio y desarrollo del mismo. En el análisis toma en cuenta las prácticas desarrolladas por cada docente en el espacio de la residencia (como estudiante) y posteriormente (como graduado) en el ámbito laboral actual, con la intención de realizar una mirada a través del tiempo (de dos a cinco años). Realizó el análisis del material documentado de las prácticas de residencia, de las observaciones de clases en la actualidad y de entrevistas en profundidad. El diseño, a partir del cual se desarrolla el trabajo de investigación, se basa en el enfoque cualitativo y, en particular, como estudio de casos, considerando que éste permite estudiar y comprender los procesos de metacognición y pensamiento de los profesores desde la perspectiva de los propios actores, y la intencionalidad que da sentido a sus pensamientos, acciones y sentimientos.

El área en que Ana Viscaíno enmarcó su trabajo es la misma que consideramos adecuado para el nuestro: la construcción del conocimiento profesional docente, sus condicionantes y su desarrollo y el papel que tiene en la formación inicial. También coincidimos en el marco teórico y metodología de indagación. Diferimos en el centro de la indagación: el área de la práctica de la formación docente, espacio de la residencia (como estudiante) y posteriormente (como graduado) en el ámbito laboral actual, lo que le permitió realizar una mirada a través del tiempo. En nuestro caso será con docentes de las tres áreas: específica, pedagógica y de la práctica de la formación inicial.

En este estudio los docentes lograron reconocerse como sujetos de aprendizaje con relación a la práctica profesional cuando en sus reflexiones se ponían en juego, en forma articulada, el pensar y sentir sobre la situación, y las tensiones entre el conocimiento construido en diferentes experiencias y espacios de formación (formal y no formal) y las características, condiciones y exigencias del contexto y la realidad actual. Por otro lado, los procesos metacognitivos se hacían menos evidentes en el período de las prácticas de residencia que en la práctica actual. En la residencia las prácticas se veían condicionadas y provocadas por la interlocución con la docente tutora de prácticas y no como la construcción dada por un motivo de necesidad personal. La acreditación se constituye en un obstáculo que no siempre posibilita el surgimiento genuino de la pregunta sobre el propio proceso de aprendizaje de la práctica profesional. En el espacio de práctica actual las

reflexiones metacognitivas parecen responder a inquietudes o necesidades personales, propias de un espacio que se percibe como de mayor autonomía profesional.

La autora concluye que es posible pensar que conocimiento, pensamiento y acción se articulan y redefinen en función de los requerimientos del contexto, las características que definen la situación a resolver y el modo en que ésta es significada por cada docente, en un proceso en la que intervienen aspectos personales (a través de los estudiantes, directivos, otros docentes y resto del personal), aspectos institucionales (que definen a cada institución, en particular y al sistema educativo, en general, en su funcionamiento, normativa, reglamentación e idiosincrasia), sociohistóricos (construcción de significados compartidos acerca de temas diversos: escuela, enseñanza, docencia, autoridad, entre otros). Las regularidades encontradas en los docentes, respecto del contenido de sus pensamientos, los sentimientos asociados y el tipo de reflexión que éstos provocan, ponen en evidencia el carácter histórico-cultural de la construcción de un problema práctico sobre todo lo vinculado a la autoridad, las normas, control y orden de la clase, que han sido históricamente uno de los aspectos que parecen significarse como indicadores de eficacia docente (Jackson, 1998). Estas conclusiones contribuyen a nuestra tesis, poniendo en cuestión los modelos y pautas de actuación que definen la práctica de la enseñanza, en tanto práctica social, configurada histórica y culturalmente, que condicionan modos particulares de relación entre pensamientos, sentimientos y acción.

El informe de investigación: *La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización. La inserción en las instituciones educativas de la ciudad de Rosario de los graduados docentes de las carreras de letras, Historia y Ciencias de la Educación,* de las autoras Salomone, María Emma y Silioni, Georgina (2009-2012), presenta un estudio cualitativo que analiza la construcción del conocimiento profesional docente en graduados de Letras, Historia y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario durante sus primeros años de docencia. Se examinan los procesos de socialización, las dificultades enfrentadas, el impacto de la formación inicial y la influencia de diversos actores institucionales. La investigación utiliza entrevistas, encuestas y análisis de documentos para identificar regularidades y diferencias entre las tres

carreras, considerando la biografía escolar y teorías como la del habitus de Bourdieu. Las autoras consideran que la formación docente es un proceso dinámico y personal, orientado al desarrollo individual para encontrar las propias formas de actuar, en el que se involucra la interacción con mediadores, tanto humanos (formadores, relaciones, experiencias) como contenidos y conocimientos que sirven de apoyo. Entienden que es un "trabajo sobre sí mismo" que necesita espacios y tiempos adecuados para su reflexión (Ferry, 1997). Identifican cuatro momentos fundamentales en el trayecto formativo: la biografía escolar, la formación de grado, la socialización profesional y el perfeccionamiento docente. Las autoras concluyen que con este estudio se pudo conocer el peso que tienen estos momentos en la construcción del conocimiento profesional en las complejas articulaciones entre la teoría y la práctica en la formación y en el ejercicio docente.

Por su lado la autora Labra Godoy, Pamela (2011). Santiago, Chile., del trabajo de tesis titulado: *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la Práctica.*, realiza un estudio sobre el tipo de conocimiento que construyen los futuros docentes durante los procesos de la Práctica. Considera que no existe claridad en determinar cuál es el tipo de conocimiento profesional que los futuros profesores construyen durante sus procesos de prácticas y tampoco en determinar la manera en la que este conocimiento es construido. Parte de los supuestos: los estudiantes en la Práctica utilizan esquemas o representaciones subjetivas y significativas que han sido construidas durante su permanencia en el sistema escolar (aprendizaje por observación) para dar sentido a la acción profesional; Las tareas/ acciones son herramientas que permiten analizar el proceso de práctica profesional (durante la formación inicial) ya que cada una de ellas está fundada en supuestos teóricos diversos. La metodología que utilizó fue estudio de casos: constituidos por los procesos de Práctica Profesional de tres carreras de Pedagogía en inglés de universidades que fueron adjudicatarias de proyectos FFID (Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente). En cada caso se trabajó con dos unidades de análisis constituidas por dos estudiantes que estaban realizando su práctica profesional, un profesor supervisor y un profesor colaborador en cada caso y el profesor de la Práctica. Los instrumentos utilizados para recabar información fueron entrevistas semiestructuradas a los

profesores; bitácoras: donde los profesores en formación tenían que identificar lo qué hacían, analizar los principios/teorías subjetivas/creencias que explican o fundamentan su quehacer docente, reflexionar/evaluar sus ideas y acciones en el contexto en el cual han desempeñado su quehacer y por último la reconstrucción personal del proceso, orientando y mejorando de este modo la propia acción formativa, y el análisis documental (programas). A partir de lo declarado por los futuros profesores la autora concluye que no se genera una propuesta sistemática para desarrollar en ellos habilidades reflexivas como herramientas para la construcción de conocimiento profesional. Si bien en los objetivos específicos planteados en los Programas de la actividad se declara el logro de la reflexión acerca de la Práctica Profesional como desafío al crecimiento personal y profesional y como experiencia del quehacer docente de aula; los procesos de análisis y reflexión que los practicantes realizan para lograr este conocimiento han sido desarrollados en base a acciones provenientes de actitudes individuales de los practicantes sin un acompañamiento estructurado planteado desde las instituciones universitarias. Al no existir un apoyo sistemático y constante por parte de las universidades en procesos de reflexión en y sobre el quehacer docente, no todos los practicantes lograron construir el mismo tipo de conocimiento profesional docente práctico. De lo indagado se evidencia la necesidad de una discusión académica en torno al proceso de construcción de conocimiento profesional de los profesores que permita evolucionar desde una lógica predominantemente aplicacionista (Tardif, 2014) a una que reconozca la complejidad de la profesión docente y promueva la generación de conocimiento profesional en base a una relación dialógica entre la teoría y la práctica en un contexto real, que concibe al futuro profesor como un sujeto de conocimiento, que realiza un proceso situado y activo

Este estudio, como el de Ana Vizcaíno, se centra en la Práctica de los futuros docente en el espacio de la Residencia, difiere de nuestro estudio, que se centra en las tres áreas de la formación docente. Rescatamos de esta investigación que pone de manifiesto la necesidad de pensar en un espacio en la formación donde se desarrolle una postura reflexiva, que forme habitus, instauración de esquemas reflexivos. Perrenoud (2004) dice que la construcción del habitus debería constituir el proyecto de la institución formativa, como

cuestión principal de los formadores. Las prácticas de formación del habitus tendrán lugar en las prácticas preprofesionales, bajo la forma de un entrenamiento. (Sanjurjo, 2009).

Perafán, Gerardo Andrés[4] (2011), por su parte, en su tesis: *"La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional"* contribuye significativamente tanto a la investigación sobre el pensamiento y saber docente como al campo de la didáctica de las ciencias. Su trabajo reconoce, desde una perspectiva conceptual y empírica, la existencia de un conocimiento específico del profesorado, construido históricamente y caracterizado por una diversidad epistemológica. Esta diversidad, al ser comprendida dentro de una categoría particular, permite validar dicho conocimiento dentro de las comunidades académicas. La resignificación histórica del conocimiento profesional docente implica una ruptura con las categorías epistemológicas tradicionales, como la distinción entre conocimiento común y conocimiento científico. En esta línea, Porlán y Rivero (1998) sostienen que el saber práctico del profesorado constituye un tipo de conocimiento diferenciado: no es académico ni corresponde a una disciplina específica. Según estos autores, dicho conocimiento no se rige por las normas epistemológicas propias de la ciencia, ni puede reducirse al saber cotidiano o experiencial (Porlán y Rivero, 1998:66). En consecuencia, comprender el conocimiento profesional docente exige recurrir a una epistemología distinta a las clásicas, ya que el docente opera desde un marco epistemológico propio, que fundamenta una nueva forma de concebir su saber profesional. En este contexto, diversos investigadores han propuesto distintos modelos para integrar los múltiples componentes que configuran dicho conocimiento. Para Porlán y Rivero (1998), por ejemplo, el "conocimiento profesional deseable" debe buscar la integración de por lo menos cuatro componentes identificados en la investigación sobre el pensamiento del profesor: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones y las teorías implícitas. Parefán identifica estos componentes (saberes) relacionados cada uno con un estatuto epistemológico distinto, que muestra su complejidad. De este modo, el principio de transposición didáctica se constituye como un elemento fundamental en la construcción del saber académico. A su

[4] Dr. Gerardo Andrés Perafán. Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado interinstitucional en Educación Director del Grupo: Investigación por las aulas colombianas –INVAUCOL–.

vez, se articula con la práctica profesional basada en la experiencia, con el contexto cultural e institucional donde operan teorías implícitas, y con la historia de vida del docente, incluyendo sus guiones y rutinas pedagógicas. Perafán (2004) expresa que cuando se habla de una polifonía epistemológica subyacente al pensamiento y al conocimiento del profesor, se busca aportar a su construcción conceptual e igualmente, presentar pruebas que muestren que los profesores de ciencias mantienen una epistemología de esa condición. Entre sus conclusiones se rescata la contribución a la construcción del "corpus" de saber del maestro, el cual podrá constituirse en una disciplina o concretamente en un campo intelectual muy potente en los procesos de reivindicación del maestro como pedagogo; es decir: como intelectual. Contribuye además a complejizar la lectura que del "saber pedagógico" se ha hecho hasta el momento, reconociendo como parte de ese saber los conocimientos de contenido producidos históricamente por los profesores. Rescatamos de este estudio el avance que significa la construcción de la epistemología del conocimiento del profesor, cuyo aporte en conocimiento teórico que contribuye con aportes valiosos para esta investigación.

En su artículo "*Construcción del conocimiento práctico, a partir de la praxis de una docente en formación*" las autoras Neira, Marcela y Fernández, Análida (2012) de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia, presentan aportes a la construcción del Conocimiento Práctico, por medio del análisis de una práctica reflexiva, de una docente en formación del Proyecto Curricular de Licenciatura en Biología, de la Universidad Pedagógica Nacional, llevada a cabo en el espacio académico Práctica Pedagógica y Didáctica Específica II. Una de las autoras de este artículo fue objeto de investigación y al mismo tiempo asumió el rol de investigadora. Consideraron apropiada para esta investigación la metodología etnometodológica y los métodos biográficos, estudio de caso y las técnicas empleadas: bitácora y relato autobiográfico. Realizaron conceptualizaciones de algunos términos relevantes en la investigación, como: conocimiento docente, conocimiento práctico y práctica reflexiva; que aportan teorías conceptuales, como la del autor Donal Schön, quien considera que el Conocimiento Práctico se infiere desde la misma práctica; por lo que pone en cuestionamiento a la práctica pedagógica como una mera

aplicación técnica del conocimiento. Para sustentar su idea se vale de la "epistemología de la práctica", donde incluye para su comprensión los términos de conocimiento en acción, reflexión en y sobre la acción. Compartimos con las autoras estos aportes teóricos y algunas palabras clave, como: conocimiento profesional del profesor, conocimiento práctico, práctica reflexiva. Las autoras presentan una categoría denominada "Desarrollo profesional" emergente del análisis documental y del proceso de sistematización de datos. Esta categoría ubica al enseñante, como un individuo productor de conocimiento, en relación a la práctica reflexiva y a los currículos de formación docente, y hallaron algunas particularidades nuevas del Conocimiento Práctico, como: su carácter contradictorio-emotivo, tradicional, complejo y reflexivo; y que para su análisis se requirieron la diferenciación entre "el pensamiento real e ideal". Esto resulta también interesante para pensar en las particularidades del conocimiento práctico para nuestro trabajo de tesis.

Por último, mencionamos el trabajo de investigación de Sanjurjo, Liliana, Alfonso, Iris y Silioni, Georgina titulado: "*La construcción del conocimiento profesional en los primeros procesos de socialización. La inserción en las instituciones educativas de la ciudad de Rosario, de los graduados de las carreras de Letras, Historia y Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la U.N.R*". El equipo de Investigación de la cátedra de Residencia Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación, investigó en un primer momento a los graduados docentes de las carreras de Letras, Historia y Ciencias de la Educación en el periodo 2008- 2011 y en un segundo momento 2013- 2016 se continuó investigando a los graduados docentes de Bellas Artes, carreras de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario-Argentina. El trabajo realizado desde un enfoque cualitativo y una perspectiva hermenéutico- crítico –reflexiva, buscaba, través de estudios de casos múltiples, comprender los procesos de construcción de conocimiento profesional docente durante las primeras inserciones laborales de los graduados y aportar al desarrollo teórico sobre los complejos procesos de articulación teoría-práctica y de socialización profesional. Como instrumentos de recolección de información utilizaron: encuestas, entrevista biográfica narrativa y análisis de documentos. Participaron del proyecto la cátedra de Residencia

Docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR y catorce Institutos de Formación Docente de la Pcia. de Santa Fe. Los aportes de este trabajo cobraron importancia en tanto respondía a las preocupaciones y necesidad de preparar equipos de profesores que, en las instituciones educativas, acompañen a los practicantes y principiantes, para leer la realidad del aula, dar pistas y orientaciones, y ayudar a realizar procesos reflexivos.

Todas estas investigaciones sobre la construcción del conocimiento profesional docente coinciden en un abordaje cualitativo, desde un enfoque interpretativo, de metodología biográfico-narrativa, La narrativa, entonces, se erige como una metodología propicia para la especificidad de los contextos educativos, y en este estudio en particular, para hacer emerger las particularidades y singularidades en la construcción del conocimiento profesional docente.

CAPÍTULO 3

UN MARCO TEÓRICO PARA LA INVESTIGACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE

Introducción

En este apartado elaboramos la estructura del marco teórico, organizando los fundamentos, que se constituyen en el marco de referencia al que recurrimos para nuestro propio planteo. Dicha organización es una de las tantas decisiones que debemos tomar en el proceso de comunicar nuestro trabajo.

En este tercer capítulo de construcciones referenciales introducirnos investigaciones, que diversos autores fueron sistematizando sobre el conocimiento profesional docente, y más específicamente sobre el conocimiento práctico docente.

Giro cualitativo en la comprensión del conocimiento práctico docente

Tras la crisis del positivismo, y dentro del marco hermenéutico, han aflorado una pluralidad de perspectivas y metodologías alternativas de investigación (práctica reflexiva, narrativa, hermenéutica, vida de profesores, investigación del profesor, etc.), que muestran la necesidad de producción de conocimiento para la enseñanza, no sólo el proveniente de la investigación de expertos externos para prescribir a las aulas, sino, de la investigación del propio conocimiento del profesor; de un conocimiento formal-teórico, procedente de la investigación, a un conocimiento práctico-personal que poseen los profesores. La caída de la investigación positivista en educación –asociada con la tradición conductista de proceso/producto– y la emergencia del cognitivismo posibilitaron, a fines de los setenta, el estudio del pensamiento del profesor, pasando al estudio del conocimiento práctico personal, con un enfoque más cualitativo y etnográfico, focalizado en el estudio interno de la organización del pensamiento de los profesores (imágenes, teorías implícitas, metáforas, etc.), así como sobre la naturaleza reflexiva del conocimiento en acción.

> El programa de investigación sobre conocimiento docente se ha venido consolidando como campo esencial y pertinente de la investigación educativa: es solo con la aparición de la psicología cognitiva, la corriente interpretativa, la utilización de los métodos etnográficos y cualitativos en el estudio del aula, y cuando, además, estas herramientas conceptuales y metodológicas se orientan marcadamente hacia la enseñanza y hacia los docentes, cuando la preocupación por conocer qué saben los docentes pasó a ocupar, propiamente, un plano relevante (Angulo Rasco, 1999: 270).

En la investigación sobre los pensamientos del profesor se asumen como premisas fundamentales que: el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, y sus pensamientos guían y orientan su conducta (Clark y Yinger, 1979; Shavelson, 1986).

Estas premisas conciben al profesor como: un constructivista que continuamente construye, elabora y comprueba su teoría personal del mundo. (Clark, 1978). Esto supuso alejarse de principios positivistas sobre el modo de hacer ciencia, cuando se propuso el modelo de investigación del pensamiento del profesor» y acercarse al paradigma cualitativo guiado por los principios del modelo de la toma de decisiones y del modelo de procesamiento de la información. En el modelo de toma de decisiones "se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre estas situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones, y observando los efectos de las acciones en los alumnos" (Clark, 1978). El modelo de procesamiento de la información concibe al profesor como "una persona que se enfrenta con un ambiente de tareas muy complejo, que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando a otros" (Clark, 1978). Al modelo de toma de decisiones le interesa saber cómo decide el profesor lo que debe hacer dada una situación específica. Sin embargo, desde el enfoque del procesamiento de información se pretende conocer cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo esta definición afecta a su conducta.

La transformación conceptual del profesor determinó también transformaciones en las estrategias de investigación, ya que ahora pasan a adquirir un papel importante los autoinformes de los profesores, las narrativas autobiográficas como método de recopilación de información. Los diferentes trabajos de investigación sobre este tema resaltan la relación entre los términos conocimientos, creencias y concepciones (Moreno, M. y Azcárate Giménez, C. 2003). Las creencias se consideran como componentes del conocimiento, "conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicar y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Ortega y Gasset (2001, pg. 5) decían que "las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre qué acontece", de tal manera que en ellas "vivimos, nos movemos y somos." Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos". Asimismo, se consideran las concepciones como "organizadores implícitos

de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan" (Moreno, M., y Azcárate Giménez. C., 2003). El conocimiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje se forma a partir de la experiencia docente y de los modelos de socialización secundaria que les hacen repetir, sobre todo en el comienzo de sus carreras docentes, los esquemas de enseñanza de sus antiguos profesores. Por ello en este caso sería correcto hablar de creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El estudio de la construcción del conocimiento profesional supone indagar el pensamiento y el conocimiento del profesor, comprender los problemas prácticos que los docentes identifican en la enseñanza y el estilo de reflexión que los mismos generan. Se tienen que considerar tres dimensiones para su indagación: epistemológica, psicológica y socio-política.

La construcción del conocimiento profesional docente se desarrolla en un espacio complejo, de múltiples atravesamientos, que pone en discusión la potencia que tiene la simple transferencia del conocimiento científico al espacio de la práctica profesional. Su estudio requiere recurrir a varias disciplinas para su comprensión, es decir, realizar un estudio transdisciplinar (García, 1994; Porlán, 1995). De esta manera, la dicotomía científico -cotidiano, teoría-práctica, que responde a un modelo de ciencia, queda invalidada. En su lugar, se piensa en el desarrollo de conocimientos y saberes que articulan aspectos teóricos y prácticos organizados disciplinar e institucionalmente o ligados a la actuación profesional (García 1994; Porlán y Rivero, 1998). El conocimiento práctico y en particular el de los maestros, dice Feldman (1999) "(...) combina, en diferente proporción, aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales". En él se conjugan desde esquemas prácticos de acción, hasta principios sostenidos proposicionalmente, que no solo se han visto conformados a través de la experiencia personal como alumno, sino también con el aporte de la formación académica y la impronta de las tendencias pedagógicas de actualidad. Construcciones que, con diferente nivel de elaboración consciente, generalidad y organización permiten dar sentido, significar y orientar la acción del profesor en la práctica (Feldman, 1999; Porlán, 1998).

El saber docente

Tardif (2014) plantea que los docentes definen sus prácticas en relación con los saberes que poseen y transmiten, por lo que es preciso especificar la naturaleza de las relaciones que los docentes establecen con esos saberes, que incluyen a los saberes disciplinarios, curriculares, profesionales (incluyendo los de las ciencias de la educación y de la pedagogía) y experienciales.

La investigación científica y erudita, como conocimiento estructurado, está interrelacionada con el sistema de formación y de educación, mediante una red de instituciones y de prácticas sociales y educativas destinadas a asegurar el acceso sistemático y continuo a los saberes sociales disponibles. Los procesos de producción de los saberes sociales y los procesos sociales de formación pueden considerarse, por tanto, como dos fenómenos complementarios e inseparables en el ámbito de la cultura moderna y contemporánea. En este sentido el cuerpo docente tiene una función social estratégica tan importante como la de la comunidad científica y la de los grupos productores de saberes.

Hoy día parece que la producción de nuevos conocimientos tiende a imponerse como un fin en sí misma y como imperativo social indiscutible dando la sensación de que las actividades de formación y de educación pasan a segundo plano. En efecto, el valor social, cultural y epistemológico de los saberes reside en su capacidad de renovación constante y la formación basada en los saberes establecidos, no pasa de una introducción a las tareas cognitivas consideradas esenciales y asumidas por la comunidad científica en ejercicio. Los procesos de adquisición y aprendizaje de los saberes quedan, por tanto, subordinados a las actividades de producción de nuevos conocimientos. Esa lógica de producción parece regir también los saberes técnicos, bastante orientados, en la actualidad, hacia la investigación y la producción de instrumentos y procedimientos nuevos. Desde esa perspectiva, los saberes son, en cierto modo, comparables a "conjuntos" de informaciones técnicamente disponibles, renovados y producidos por la comunidad científica y susceptible de movilización en las diferentes prácticas sociales, económicas, técnicas, culturales, etc.

Según Tardif (2014) existe un fenómeno de separación entre la producción de conocimiento y su transmisión, entre los educadores y los investigadores, el cuerpo docente

y la comunidad científica, como dos grupos cada vez más diferentes, destinados a tareas especializadas de transmisión y de producción de los saberes, sin ninguna relación entre sí. Esta separación se concretó desde que el saber del profesorado parece residir únicamente en la competencia técnica y pedagógica para transmitir saberes elaborados por otros grupos.

Considerar a las prácticas educativas y a las prácticas docentes como prácticas sociales, implica que el saber de los docentes no puede reducirse a procesos mentales o actividad cognitiva de los individuos separada de sus prácticas sociales. Tampoco como una mera producción social independiente de los contextos de trabajo de los docentes, contextos que están subordinado a mecanismos y fuerzas sociales exteriores a la escuela, resultado de las presiones de ideologías, luchas profesionales, mecanismos de inculcación de la cultura dominante o de reproducción del orden simbólico que anula la iniciativa creadora de los actores y que se impone al margen de lo que éstos hacen o dicen.

Este mismo autor señala que, el saber de los docentes no se limita únicamente al saber de la transmisión instruccional. Antes bien habría que hablar de un saber plural, conformado por diversos saberes provenientes de diferentes fuentes. En tal sentido, el saber del profesorado es un saber social sobre lo que ha de enseñarse y las formas o modalidades de enseñar (saber a enseñar y saber enseñar), que evolucionan con el tiempo y con los cambios sociales. No se basan únicamente en una lógica científica, sino que conforman un "arbitrario cultural" (P. Bourdieu, 1977), que son construcciones sociales que dependen de la historia de una sociedad, de su cultura legítima y subculturas, poderes y contrapoderes, jerarquías que predominan. Se adquiere en contexto de socialización profesional, en un proceso de construcción que se inicia en instancias de socialización preprofesional, continúa durante la formación en instituciones especializadas y sigue desarrollándose a través de procesos de socialización al incorporarse a instituciones en las que se ejerce la profesión. Es un saber profundamente social, a la vez que propio de los actores individuales que lo poseen e incorporan a su práctica profesional; "social" no entendido como supraindividual, sino construido en interrelación, siempre ligado a una situación de trabajo con otros, enraizado en una institución y en una sociedad.

El saber profesional-docente es un saber plural proveniente de diversas fuentes (compuesto por saberes disciplinarios, curriculares, profesionales pedagógicos y práctico-

experienciales), en los que la temporalización constituye una variable decisiva para su conformación y desarrollo. Su historia vital (socialización preprofesional) y socialización producida durante la inserción profesional le otorgan peculiaridades en una dimensión subjetiva, experiencial e idiosincrática. A la vez, una formación científico-disciplinar, curricular y disciplinar pedagógica conforma componentes objetivos, por lo que la profesión docente se desarrolla en la interfaz entre "actor y sistema". Es a partir de estos saberes en su pluralidad, que los profesores definen las situaciones que deben afrontar día a día en su trabajo, para cuya resolución, ponen en acción procesos deliberativos y adoptan cursos de acción impregnados por "conocimientos en acción", muchas veces renuentes a ser visualizados. Se trata de saberes más interpretativos y lingüísticos que computacionales. El saber específico de los profesores es predominantemente un saber de carácter más narrativo que de procesamiento cognitivo. Se caracteriza por incluir conocimientos existenciales, sociales y pragmáticos. Este planteo lleva implícito una teoría de la acción que recoge aportes que enriquecen la concepción habermasiana centrada en la acción técnica y práctica emancipatoria.

Es social y es temporal. Su temporalidad no sólo está definida por su historia escolar y familiar, sino por la propia carrera, proceso de construcción del saber profesional. La trayectoria profesional está marcada por la socialización profesional, la experiencia del trabajo inicial, las transformaciones, las continuidades, las rupturas, su propia subjetividad e identidad, que hacen lo que son y lo que hacen. (Tardif, 2014)

Según Porlan y Rivero (1998) el *conocimiento profesional* suele ser el resultado de yuxtaponer cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o preprofesionales. Estos cuatro componentes se pueden clasificar atendiendo a dos dimensiones que explican la dificultad de construir un saber coherente con las demandas de la actividad profesional: la dimensión epistemológica, que se organiza en torno a la dicotomía *racional-experiencial*, y la dimensión psicológica, que se organiza en tornos a la dicotomía *explícito-tácito*. Los cuatro componentes son:

a) *los saberes académicos*, que se refieren al conjunto de concepciones disciplinares y meta disciplinares que tienen los profesores, sean éstas relativas a las disciplinas que sirven de referencia a los contenidos escolares tradicionales (saberes relacionados con el contenido), a las llamadas ciencias de la educación (saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos) o aquellas otras que tienen por objeto de estudio los problemas relativos a los diversos tipos de conocimientos y a sus relaciones con la realidad (saberes epistemológicos). Son saberes que se generan fundamentalmente en el proceso de formación inicial, son explícitos y están organizados, atendiendo a la lógica disciplinar. Los componentes psicológicos y epistemológicos suelen tener escasa influencia en la actividad profesional y constituyen eso que muchos profesores rechazan llamándolo despectivamente "la teoría".

b) *Los saberes basados en la experiencia*, que se refieren al conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión acerca de diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje (el aprendizaje de los alumnos, la metodología, la naturaleza de los contenidos, el papel de la programación y la evaluación, los fines y objetivos deseables, etc.). Se manifiestan como creencias explícitas, principios de actuación, son el tipo de concepciones que se comparten con los compañeros de trabajo y que tienen un fuerte poder socializador y orientador de la conducta profesional. Pertenecen al ámbito del conocimiento común y cotidiano, compartiendo sus características: contradicciones internas, sin método, impregnado de valoraciones con connotaciones morales e ideológicas, relacionados con la tradición (*siempre se ha hecho así*), influenciado por los significados socialmente hegemónicos, etc.

c) *Las rutinas y guiones de acción*, que se refieren al conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso inmediato de los acontecimientos en el aula y la manera estándar de abordarlos. Son los conocimientos que nos ayudan en la actividad cotidiana, sobre todo aquellas que se repiten con cierta frecuencia. Son muy resistentes al cambio. Las rutinas de acción son inevitables en toda actividad humana, tienden a la simplificación de la toma de decisiones y favorecen al control de la ansiedad que genera el miedo a lo desconocido, a lo no controlado. Cumple una función psicológica y biológica necesaria. Cualquier cambio que se promueva en la escuela tendrá que traducirse en cambio de rutinas. Una manifestación de esto es la demanda de la "receta" por los profesores, tan criticada desde

posiciones renovadoras. Las rutinas se organizan en el ámbito de lo concreto y se vinculan con contextos específicos, responden a preguntas del tipo ¿qué hacer? y ¿cómo hacerlo?, y no con preguntas relacionadas con el ¿para qué? o el ¿por qué? Se manifiestan en la conducta profesional y sólo son analizables en relación con dicha conducta, de forma que los profesores tienen que evocar imágenes mentales sobre lo acontecido en el aula para poder identificarlas. Es frecuente que, cuando los profesores hablan de lo que hacen, hablen más bien de lo que, atendiendo a sus creencias y principios explícitos, deberían hacer. De ahí que con la propia observación o la realizada por otro permite descubrir ciertas pautas de acción que se desconocía. Este tipo de saber se genera lentamente, por procesos de impregnación ambiental. La mayor parte de este aprendizaje se realiza en la época de alumno. Se va incorporando esquemas de actuación viendo y conviviendo con profesores que comparten algunas rutinas básicas comunes, y van conformando lo que se denomina el modelo tradicional de actuación.

d) *Las teorías implícitas* (Rodrigo, 1993), que se refieren a un no-saber, en el sentido de que son teorías que pueden explicar los porqués de las creencias y de las acciones de los profesores atendiendo a categorías externas, mientras que los propios profesores no suelen saber de la existencia de estas posibles relaciones entre sus ideas e intervenciones y determinadas formalizaciones conceptuales (Marrero, 1993). Por ejemplo, cuando la enseñanza de un profesor se basa exclusivamente en la transmisión verbal de los contenidos disciplinares, es posible que no sepa en forma consciente que dicha forma de pensar y actuar presupone una teoría del *aprendizaje por recepción (teoría de mente en blanco*), según la cual el alumno aprende escuchando, reteniendo y memorizando la información que le suministra el profesor, sin que sus significados previos interfieran en el proceso y sin que existan obstáculos que impidan dicho aprendizaje, salvo por la falta de estudio o por el grado de inteligencia que posea. Tampoco suelen saber que existen teorías epistemológicas que son coherentes con ese modelo de enseñanza-aprendizaje (absolutismo epistemológico), ya que conciben al conocimiento disciplinar como entes absolutos y verdaderos, formados por "unidades" de verdad que se van superponiendo unas sobre otras hasta completar el temario previsto y que no admiten niveles de formulación intermedios.

Es un tipo de concepciones que sólo pueden ponerse en evidencia con la ayuda de otra persona (compañeros del equipo de trabajo, formadores de profesores, investigadores, etc.), ya que ni son teorizaciones conscientes propias de los profesores, ni aprendizajes académicos que se han convertido en creencias y pautas de actuación concreta. Son interpretaciones *a posteriori* acerca de qué teorías dan razones de lo que se cree y de lo que se hace, aunque se crea y se haga sin saberlo. También suelen corresponderse con estereotipos sociales hegemónicos, que, como tales, sobreviven sin necesidad de apoyarse en justificaciones y argumentaciones conscientes y rigurosas, resguardadas en la tradición y en el sentido común (estar callado en clase significa estar atendiendo y comprendiendo al profesor, aprobar un examen significa haber aprendido adecuadamente los contenidos, etc.).

Coincidiendo con estos autores, Gimeno Sacristán (1997) afirma que el profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podamos distinguir en un curriculum: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación.

En igual sentido Montero (2001) asevera que corresponde a un tipo de conocimiento praxeológico, construido en contextos en los que se ejerce la práctica.

El autor español Angulo Rasco (1999) desarrolla diferentes tipos de conocimiento docente y los corresponde bajo la categoría de conocimiento práctico como conocimiento fruto de la relación entre la formación teórica del docente y la interacción con el medio escolar. En tanto conocimiento práctico, no se encuentra separado del conocimiento teórico adquirido previamente, sino que, en realidad, se muestra como un conocimiento transformado en razón de la acción práctica del docente, de su experiencia personal. Ese conocimiento transformado en la acción práctica es el que constituye para el autor el conocimiento de oficio en el docente.

El conocimiento profesional es un tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes o constructos más o menos esquemáticos y de carácter subjetivo, personal y situacional" (Marrero, 1993).

Se puede apreciar en las diferentes definiciones del conocimiento profesional docente que apuntan a reconocer la presencia de un conocimiento formal y sistemático,

construido en las instituciones de formación profesional, un conocimiento normativo fruto del deber hacer en los contextos de intervención profesional, pero se enfatiza el conocimiento docente experiencial, pragmático, praxeológico, práctico o artesanal. A partir de este desarrollo se entiende al conocimiento profesional como conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado y distinto al que mayoritariamente existe, cuya construcción ha de ser gradual y progresiva, tomando en consideración las concepciones de partida de los profesores, sus obstáculos y sus posibles hipótesis de progresión que faciliten su evolución. (Porlán y Rivero: 1998)

Formación del profesorado

La formación del profesorado ha sido predominantemente disciplinar y aplicacionista: estuvo dominada por los conocimientos disciplinares, producidos por las universidades, sin conexión con la acción profesional, conocimientos que luego debían ser aplicados en los procesos de instrucción, por medio de prácticas. En esta modalidad de formación se desconoce la complejidad del saber profesional de los profesores. Se propone en cambio, rescatar la pluralidad de estos saberes, colocándolos bajo la óptica del análisis y la reflexión a la vez que propicie una articulación entre el conocimiento producido en universidades con respecto a la enseñanza y los saberes desarrollados por los docentes en sus prácticas cotidianas. El conocimiento del trabajo de los educadores y el hecho de tener en cuenta sus saberes cotidianos permite renovar identidades, aportaciones y funciones profesionales (Tardif, 2014)).

Schön (1992) nos habla de un dilema en la práctica profesional que tiene dos puntos de origen: uno, la idea dominante del conocimiento profesional riguroso, fundamentado en la racionalidad técnica; y otro, la toma de conciencia de aquellas zonas de la práctica poco definidas y cenagosas que permanecen fuera de los cánones de la racionalidad técnica.

La racionalidad técnica es una epistemología de la práctica, que como se mencionó en los apartados anteriores, deriva de la filosofía positivista y se construye sobre los propios principios de la investigación universitaria contemporánea. La racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados

propósitos. Pero los problemas que se les plantean en la realidad no siempre se presentan corno estructuras bien organizadas, sino como situaciones poco definidas y desordenadas, que hay que construirlo en problema o "problemática", según el término de John Dewey (1938), a partir de los materiales de una situación. Por tanto, las situaciones que surgen en las "*tierras cenagosas*" (incertidumbre, singularidad, conflicto de valores, etc.), escapan de los cánones de la racionalidad técnica y requiere reconocer la situación como única, es decir, problematizarla, situarla.

Para Schön (1992) las zonas indeterminadas de la práctica (tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores) son las que, en las dos últimas décadas, han comenzado a ser pensadas, por profesionales prácticos y observadores críticos de las profesiones, como centrales en la práctica profesional. La atención puesta sobre estas zonas y la necesidad de un mayor conocimiento sobre ellas, permite redefinir la relación teoría–práctica, pensamiento-acción y la necesidad de comenzar a pensar en las características y especificidad del conocimiento que organiza la acción en ese espacio, como es el conocimiento práctico. La definición de un problema implica la adopción de definiciones parciales que, muchas veces, avanzan con lentitud y dependen del progreso en el análisis de los datos, tal como lo plantea la modalidad práctica. Esta promueve una acción recíproca entre fines y medios, problemas, datos y soluciones y considera el propio cambio como un valor en cuestión. (Schwab, 1974, Feldman, 1999). La resignificación y búsqueda de nuevas alternativas se vería favorecida por la puesta en juego de procesos metacognitivos que dirijan la mirada hacia el propio conocimiento y desarrollo conceptual y faciliten la planificación, evaluación y regulación de dicha actividad. De este modo la investigación de las últimas décadas asigna a la metacognición, un papel de relevancia en el desarrollo y el aprendizaje y considera que su estudio permitiría identificar importantes mecanismos de cambio (Martí, 1995, p. 9). Se entiende que los procesos de metacognición favorecen la toma de contacto con ideas, imágenes, representaciones que guían el conocimiento profesional, la manera de percibir, interpretar y resolver los problemas prácticos profesionales, así como la toma de conciencia de contradicciones que surgen a partir de la confrontación. Es de suponer que este proceso estaría produciendo una exigencia de revisión, reelaboración y resignificación, no solo sobre los conocimientos

construidos sino sobre los procesos cognitivos involucrados en el desarrollo conceptual y el aprendizaje de la práctica profesional. En tal sentido, la metacognición, constituye un tipo de reflexión específica, en este caso, sobre la propia cognición, (Sanjurjo, 2002), que posibilita al docente la formulación y explicitación de los fundamentos de sus proyectos, acciones y proposiciones, así como su reformulación ante la presencia de contradicciones, imprevistos o incomprensión de la situación. La reconstrucción del conocimiento, a través de este proceso, facilitará el surgimiento de una práctica significativa y la necesaria articulación de diferentes tipos de saberes, así como la toma de conciencia del papel mediador que las instituciones y discursos imperantes tienen sobre la acción y el pensamiento (Feldman, 1999).

La dimensión socio-política apunta a comprender los aspectos vinculados a la formación inicial y socialización profesional en su carácter de agentes de socialización política. Los modelos de formación han sido sistematizados desde diferentes perspectivas teóricas, así como analizados en los aspectos epistemológicos, científicos e ideológicos que sustentan en cada caso y el impacto que éstos tienen sobre las percepciones, conocimientos y actuaciones de los profesores (Furio, 1994. Cit. en Porlán, 1998).

Stenhouse (1987) dice que el docente debe y puede hacer investigación educativa. La investigación educativa concebida no como un fin en sí mismo sino como un medio, en tres sentidos: 1) fortalecer el criterio del docente perfeccionando para la autogestión de su propia práctica; 2) enriquecer el currículum, pues el conocimiento es como un espiral que se desenvuelve; y 3) generar una comunidad docente crítica. La investigación educativa abre las puertas a la posibilidad de la gestación de una comunidad crítica, autónoma y autogestionada de los docentes.

El problema medular está, entonces, en formar a los actuales y a los futuros docentes dentro del ser y hacer de la investigación; es decir, desde un punto de vista de la profesionalización de la docencia, entendida ésta como el proceso de formación basada en la articulación teoría – práctica, basada en la reflexión crítica, su indagación, para producir conocimiento, que posibilite su comprensión y así transformar su práctica docente.

Proyecto de mejoramiento profesional

La reflexión y la práctica reflexiva se convierte en un procedimiento básico para la formación. En las instituciones de educación superior se lleva a cabo la formación de profesionales, pero también, allí se adquieren los modelos de aprender y enseñar en las distintas profesiones, capaces de configurar diversas concepciones acerca de la naturaleza y función de éstas en las sociedades actuales. Trabajar una perspectiva práctico reflexiva y el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes requiere como condición ineludible el desarrollo de tales cualidades por parte del profesorado universitario. Posibilita moverse de la "enseñanza tradicional" a la "facilitación del aprendizaje", transformando, de esta forma, las relaciones entre profesor y estudiantes, o entre los propios estudiantes.

Brockbanck y McGill (2002), a diferencia de otros autores que enfatizan aspectos cognitivos, sostienen una definición más holística de la reflexión, que valora los sentidos, reconoce la emoción y se basa en la experiencia personal a través del dialogo. Así, definen la reflexión: "…proceso por el cual se tiene en cuenta la experiencia y creación del significado y la conceptualización a partir de la experiencia y la capacidad de mirar las cosas como potencialmente distintas de cómo aparecen, incluyendo la idea de reflexión crítica". De este modo, utilizan el término reflexión en dos sentidos: como el procedimiento por el cual se tiene en cuenta la experiencia, en forma de pensamiento, sentimiento y acción (mientras está ocurriendo o posteriormente). y el que se deriva del primero, la creación de sentido y la conceptualización, partiendo de la experiencia y la potencialidad de mirar las cosas como diferentes de lo que son (idea de la reflexión crítica).

La reflexión, como todo proceso humano, es compleja y, por lo tanto, requiere de ciertos criterios que se convierten en requisitos para llevarse a cabo:

-el diálogo (reflexivo) que compromete a la persona hasta el punto de cuestionar sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo, tal como lo experimentamos. Sin diálogo, la reflexión se limita a las intuiciones del individuo. El diálogo que tiene lugar con los otros, refleja la idea de que la reflexión es un proceso individual, en cuanto a que cada persona ha de reflexionar en sí misma, pero es también un proceso social, porque la realidad se descubre y se reflexiona en conjunto con los otros.

-La intención: hace referencia a que este diálogo reflexivo sea intencionado, es decir, para que un profesor pueda enseñar a sus estudiantes a ser reflexivos, él mismo tiene que reflexionar sobre su propia práctica. Explicitar esas intenciones es dejar en claro cuál es la finalidad que pretende la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje.

-El procedimiento: refiere a cómo lograr este diálogo reflexivo. Es la manera de realizarlo. Es el modo de realizarse una tarea en vez de la tarea misma. La tarea es lo que hago y el procedimiento es cómo lo hago.

-El modelado: se convierte en condición necesaria para la práctica reflexiva. La imitación consciente puede permitir que los estudiantes adquieran las destrezas necesarias para hacerlo. Al considerar el procedimiento y reflexionar sobre él, los estudiantes pueden adquirir una comprensión conceptual basada en la práctica. Todo lo que hacemos en relación con la situación de enseñanza aprendizaje sirve de modelo del procedimiento que estamos utilizando para hacerlo.

-La postura personal: se refiere al hecho de que los estudiantes asisten a las sesiones con una actitud propia frente al material propuesto, adopta una postura personal, por regla general de manera inconsciente. La postura personal se da en relación: i.- con el contenido de lo que aprendemos. ii.- con los contextos sociales que profesores y estudiantes aportan a las situaciones de enseñanza y aprendizaje como influencias necesarias.

El profesor se relaciona de forma diferente con los estudiantes para que se produzca el diálogo reflexivo, pasando de ser un transmisor de contenidos, a ser un cuestionador del aprendizaje. La enseñanza que se refiere a la transmisión del saber, no engendra el concepto del aprendiz críticamente reflexivo porque el procedimiento unidireccional de transmisión es contrario del medio por el que una persona puede convertirse en un aprendiz críticamente reflexivo; ello requiere de una interacción bidireccional. El papel del profesor no puede reducirse a simple suministrador de datos, sino el ser facilitador del aprendizaje transformacional. Requiere reflexión sobre su enseñanza, participando en el aprendizaje reflexivo él mismo para modelar esas ideas, prácticas y procedimientos que conducen a ese aprendizaje.

Brockbank y McGill (2002) incluyen en su enfoque de reflexión ciertos puntos como:

- Reflexión crítica que implica un análisis profundo de las experiencias, reconociendo las emociones, creencias y prejuicios que influyen en la forma en que una persona comprende los eventos. Este tipo de reflexión se aleja de un simple análisis de lo que se hizo bien o mal, para centrarse en los supuestos subyacentes y en los valores personales que guían el comportamiento.
- Ciclo de reflexión, es decir, el proceso reflexivo sigue un ciclo continuo que involucra la experiencia, la reflexión sobre esa experiencia, la conceptualización de lo aprendido y la aplicación de ese conocimiento en situaciones futuras. Esto favorece un aprendizaje constante y adaptativo.
- Aprendizaje transformacional: La reflexión profunda puede generar un cambio significativo en la forma en que una persona piensa, actúa o se comporta, lo que lleva a una transformación en su forma de entender su entorno y su práctica profesional.
- Fomento del aprendizaje autónomo. Los autores enfatizan que la reflexión también promueve la autonomía en el aprendizaje, pues invita a los estudiantes a tomar control de su propio proceso de aprendizaje, a cuestionar sus métodos y a buscar soluciones innovadoras por sí mismos.
- Entorno facilitador. Para que el aprendizaje reflexivo sea efectivo, es necesario un ambiente que fomente la apertura, el cuestionamiento y la honestidad. Los docentes y facilitadores juegan un papel clave en crear este espacio seguro para la reflexión.

Argyris y Schön (1974, citados en Brockbanck y McGill, 2002) exponen que las personas poseen mapas mentales con respecto a cómo actuar en situaciones, que regulan sus acciones más que las teorías de las que dicen disponer explícitamente. Plantean que se dan dos teorías de la acción, que no se oponen, sino que ambas se implican. La distinción que puede hacerse entre ambas teorías de la acción es que unas están implícitas en lo que hacemos, y las otras se ponen en juego al hablar de nuestras acciones a otros: pueden conceptualizarse, y verbalizarse. A las que están implícitas en lo que hacemos, las denominan teorías en uso. Estas teorías gobiernan nuestras conductas y tienden a ser estructuras tácitas. Contienen las suposiciones sobre sí mismas, sobre los otros y sobre el entorno, y estas suposiciones constituyen un microcosmos del saber cotidiano. Las denominadas teorías profesadas son aquellas que se utilizan para explicar lo que resulta

conveniente hacer en determinada situación, o lo que pensamos que debería hacerse. Cuando se le pregunta a alguien por qué actuó así en esa situación, la respuesta que da generalmente es su teoría profesada de la acción para esa situación. Esta es la teoría que presenta en el discurso y a la que, cuando se le requiere, comunica a otros. Sin embargo, la teoría que gobierna efectivamente sus acciones es la teoría en uso.

Estos autores caracterizan el mundo normal del aprendizaje como de "bucle sencillo" y un tipo complementario de aprendizaje como de "doble bucle": Esta distinción permite distinguir entre la "enseñanza instrumental", que deja intacto las teorías subyacentes que están en la práctica docente y el aprendizaje en el que se cuestiona las premisas modificando los valores subyacentes.

El aprendizaje de "bucle sencillo o circuito simple" está vinculado a aprender a mantener el campo de constancia., el dominio de las reglas de acción que permiten mantener estables de la clase, que deben mantenerse a la vez que permiten priorizar ciertos tipos de información prescindiendo de otros. Son teorías de control. Es necesario como medio para mantener la continuidad en actividades muy previsibles pero que limitan las posibilidades de cambio. En el aprendizaje de bucle sencillo una persona ajusta sus acciones o comportamientos basándose en la retroalimentación recibida, pero sin cuestionar los supuestos o principios subyacentes que guían dichas acciones. Es decir, se ajusta el "qué hacer" dentro de los límites de un marco preexistente, sin una reflexión profunda sobre los valores o normas que lo sustentan. En el contexto de la educación o la práctica profesional, el aprendizaje de bucle sencillo podría implicar modificar una técnica, corregir un error o mejorar un procedimiento, pero sin cambiar la manera de pensar o los supuestos fundamentales que sustentan esas acciones. El cambio es superficial y no provoca una transformación profunda del individuo ni de su comprensión.

En el "doble bucle" obliga a salirse del nicho de las estructuras sociales y organizativas de la escuela en la que se ha socializado, mediante una investigación sistemática. Conlleva el riesgo de aceptar, aunque sea temporalmente, una cierta "carga de incompetencia", dejando de lado certidumbres que construimos en etapas iniciales de formación inicial y de socialización profesional en instituciones de ejercicio docente. Supone afrontar la confrontación con uno mismo y asumir las consecuencias de tal

confrontación (Brockbanck y McGill, 2002). Se problematiza aquello previamente dado por sentado, mediante el diálogo reflexivo con otros, que permiten verse uno mismo como nos ven los demás (aún los propios estudiantes). Es este un medio crucial de conseguir una mejor comprensión del propio mundo conductual y de los efectos que producimos. La confrontación con el yo nos fuerza a dar unas respuestas críticas, racionales y emocionales.

En la práctica pedagógica reflexiva se da lugar a la realización de dos procesos complementarios: deconstruir la experiencia y reconstruirla

Schön diferenciaba:

- Reflexión en la acción
- Reflexión sobre la acción

La reflexión en la acción es un proceso de toma de decisiones por parte de los profesores, mientras llevan a cabo la actividad docente. Ligada al contexto, da lugar a reajuste continuo durante el proceso de la acción. No alcanza a configurarse como crítica de las ideas y rutinas tácitas que desarrollan los docentes, lo cual puede conducir al reforzamiento de concepciones que informan la acción.

La reflexión sobre la acción se produce fuera de la práctica que es objeto de reflexión. Constituye un proceso más sistemático y detenido de deliberación. Posibilita un análisis más profundo de los marcos en que se inscribe la acción analizada. Se ve enriquecida cuando posibilita el diálogo con otros sobre la enseñanza. Y se lleva a cabo en espacios compartidos de trabajo.

Day 2011) introduce una tercera expresión "*reflexión en relación con"* para referirse a una postura crítica más general, que supone la investigación de cuestiones éticas, políticas e instrumentales incluidas en el pensamiento y la práctica de los docentes. Posibilita una comprensión más general de las interrelaciones entre los fines y las prácticas de la enseñanza y los contextos normativos en que se producen.

En los saberes que constituyen las pautas de acción interactúan tanto aspectos biográficos individuales como habitus profesionales. Los campos disciplinarios en la socialización profesional, operan como mecanismos regulatorios de la acción profesional.

Schütz (1993) nos trae los conceptos de acervo de conocimiento, tipicidad y la estructura de significatividades que articulan nuestra experiencia. El autor señala que los

docentes noveles desarrollan con rapidez unas prácticas que les permiten afrontar la complejidad de la enseñanza y formar parte de la comunidad escolar. Es decir, incorpora y conforma un cúmulo de rutinas que le permiten dar respuestas intuitivas rápidas a las situaciones y acontecimientos de la clase. Las mismas se instalan como premisas tácitas. En condiciones normales, el pensamiento y la disposición de los docentes con respecto a la formación y renovación, están limitadas por estas restricciones perceptivas y contextuales.

En síntesis, la reflexión tiene una función crítica, pues cuestiona la estructura de las premisas del saber en la acción y, la reflexión da lugar a un experimento, sobre la marcha ponemos a prueba lo que pensamos y tomamos decisiones nuevas que permitan cambiar la situación.

La investigación acción y la narración son dos dispositivos centrales de formación y desarrollo profesional. La narración permite comprender la historia personal en un círculo hermenéutico de la comprensión de los sentidos que los sujetos tienen de sí mismos y del mundo.

CAPÍTULO 4
CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Un poco de historia del Instituto Superior Privado "Robustiano Macedo Martínez"

Entre los años 1976 y 1984, durante el periodo de la dictadura militar, se suspende el dictado de carreras docentes en el Instituto Universitario de Formosa. En este contexto, la Subsecretaría de Educación y Cultura de la Provincia de Formosa aprobó la organización administrativa y académica de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)[5], Decreto 1008/75. Se comenzó a redefinir la formación docente que hasta entonces estaba en manos del Ministerio de Educación de la Nación.

En la década del 80, la Sociedad Protectora de la Educación "Carlos Cleto Castañeda" se propuso fundar en la ciudad de Formosa una universidad privada y firmó un

[5] Datos proporcionados por la página web del Instituto Superior de Formación Docente "Félix Atilio Cabrera": https://isfdcytcabrera-for.infd.edu.ar/sitio/historia/

convenio con el Gobierno Provincial. Como parte de esta iniciativa, el presidente de la entidad, el antropólogo Jorge Gustavo Boucherié y el ministro de Educación de la Nación de ese entonces, acordaron en crear un establecimiento de educación terciaria. Para tal fin, la Comisión Directiva de la Sociedad Castañeda firmó un convenio con el Gobierno Provincial, quien se comprometió a financiar la sede educativa. En concepto de pago, la Sociedad debía ceder al Estado el nuevo edificio, ubicado en la calle Rivadavia 958, por un lapso de diez años, y recibir a cambio un subsidio.

El 20 de abril de 1981 se fundó formalmente el Instituto Privado Superior del Profesorado, quedando incorporado el 7 de diciembre de 1981 a la Enseñanza Oficial por Disposición N° 1392/81 de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada. Algunos de sus objetivos fundacionales fueron:

- Servir a la comunidad por medio de la educación, contribuyendo a la formación de recursos humanos idóneos.
- Integrar las sociedades de menores recursos, con aquellas de más posibilidades en busca de la equidad en todos los aspectos, que es una preocupación universal del momento.
- Capacitar suficientemente al individuo para encarar los difíciles problemas que crea la tecnificación de la lucha por la vida, teniendo como única previsión la educación y de ella en especial la enseñanza y de aquí: el Profesor.
- Otorgar a la Provincia de Formosa sus propios profesores y profesionales.
- Abarcar una formación idónea que le permita a todos los jóvenes por igual integrarse al quehacer provincial, regional y nacional.

Se aprecian finalidades que apuntaban al fortalecimiento de dispositivos identitarios locales, pero con miras al desarrollo regional dentro del conjunto nacional.

Para el año 1990, el Instituto ya marcaba presencia como institución formativa en la comunidad, ganando un lugar de reconocida impronta sociocultural en el ámbito educativo local con el dictado de las carreras: Profesorado en Historia, Ciencias de la Educación, Analista en Sistemas de Información, Profesorado en Tecnología Informática, Profesorado en Filosofía, Tecnicatura Superior en Comunicación Social. En el año 2000 se comienza con el Profesorado en Tecnología para EGB 3 y Polimodal, al año siguiente Tecnicatura

Superior en Marketing, le siguió la carrera de Operador en Psicología Social, Bibliotecología y Secretariado Ejecutivo Gerencial. De esta manera, el Instituto Macedo fue renovando sus ofertas académicas, orientándose cada vez más hacia las carreras de formación técnica. Esto se debió a que, durante este período, los planes de estudio de formación docente fueron planteados "a término" según disposición del Sistema Educativo Provincial.

"*Hasta el año 2010 los institutos elaboraban su propio diseño de carrera, entonces había carreras que se prolongaban en el tiempo porque había demanda de parte de los estudiantes. Cuando empieza a bajar la demanda, se proponen otras carreras. Es así como surgen las tecnicaturas en Comunicación, Marketing, Recursos Humanos, pero que van a depender siempre de que exista una demanda, porque al ser un instituto de gestión privada, se necesita que haya matrícula para poder abrir las carreras. En el caso de los profesorados también se dependía mucho de las propuestas de la jurisdicción provincial. En Formosa Capital hay cinco institutos, tanto públicos como privados, y el Ministerio de Educación determinaba que los institutos dicten distintas carreras, se proponía diversificar esas carreras. Lo mismo se hacía en el interior provincial, por zonas. Entonces la formación docente se diversificaba."* (Regente Prof. Adriana Tiplisky).[6]

Coincidente con el cierre del dictado del "Profesorado de Educación Secundaria en Tecnología", se dio apertura en el ciclo lectivo 2016 al "Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura", carrera que continuó abriendo cohortes hasta el año 2019. En ese año egresó la primera camada de 25 estudiantes y 13 en 2020.

Junto con la cohorte 2018 se modifica el DCJ de acuerdo a la Resolución 3564/18 que luego es derogado por la Res, 4571/19. De la citada cohorte han egresado 15 estudiantes en el año 2021.

[6] La Regente del Instituto Superior Privado Macedo Martínez es la Profesora en Psicología y Ciencias de la Educación Adriana Tiplisky. Tiene 34 años de antigüedad en la docencia. Ingresó al Instituto Superior Robustiano Macedo Martínez en el mes de marzo de 1998 como profesora en asignaturas de la formación general de los profesorados. Actualmente se desempeña como Regente desde el año 2009. Colaboró con el desarrollo de esta tesis brindando acceso a información valiosa de la institución.

Las cohortes 2019 y 2022 no se habían podido abrir por falta de inscriptos mínimos requeridos.

Actualmente se encuentra culminando su cursado la cohorte 2021 con 11 estudiantes. y la cohorte 2023 con 15.

Las cohortes 2020 y 2024 por mapa de ofertas académicas de la provincia RM Nº 4574/19 y RM Nº 043/24, respectivamente, no autorizan la apertura de la carrera.

Por su parte, desde el año 2011 y hasta el año 2017 se abrieron nuevas cohortes del "Profesorado de Educación Secundaria en Matemática". Por motivos de actualización del Plan de Estudios a nivel provincial y la decisión de ir alternando la oferta de carreras docentes en toda la provincia, el Instituto no matriculó nuevos estudiantes hasta el mes de marzo de 2021, mes en que por la Res. MCyE N° 3294/20 se inició una nueva cohorte[7]. En 2022 también se inscribieron nuevos estudiantes en el Profesorado en Matemática. Sobre la apertura y cierre de profesorados, la Regente comenta:

> *"Cada 4 años se revisan los diseños curriculares y se modifican. En 4 años, cuando vos estás evaluando una carrera ya tenés que cambiar de diseño. Entonces los cambios de diseño no son cambios profundos, porque realmente 4 años no alcanza para hacer una buena evaluación de ese diseño, ya que tenés una sola promoción. Sí, obviamente lo que se va haciendo de un año a otro son las revisiones al interior de cada uno de los espacios curriculares, se van seleccionando mejor los contenidos dentro de lo que son los contenidos básicos que te propone un diseño, se va articulando mejor entre espacios... Pero a nivel de diseño jurisdiccional, 4 años no es nada".* (Regente Prof. Adriana Tiplisky).

La Regente del Instituto señala que la decisión jurisdiccional de carreras a término y cambios de diseños curriculares termina por afectar la continuidad y consolidación del plantel docente. Cuando una carrera no ingresa en el mapa de ofertas de la Provincia

[7] Durante la Pandemia del COVID-19, el Macedo Martínez afrontó la situación de aislamiento/distanciamiento social a través de la plataforma virtual creada en Moodle, la cual ya venía utilizándose como espacio adicional de consultas y acompañamiento pedagógico.

significa que no se va a dictar, por lo que es habitual que el docente migre del instituto superior hacia donde le surgen horas, sobre todo en el Nivel Secundario. "Actualmente trabajar en el Nivel Superior es muy inestable, entonces la búsqueda de estabilidad laboral hace que el docente no se quede en el instituto".

Estos datos son importantes para comprender los cambios que se fueron dando y cómo esto me planteó un problema a resolver cuando la profesora del área pedagógica ya no dictaba clases y el profesor del área específica decidió conservar sólo su cargo como coordinador del Departamento del Profesorado en lengua y Literatura, concentrando todas sus horas en el nivel secundario, y actualmente está afectado a la Dirección de Educación Secundaria en el área de Lengua.

CAPÍTULO 5

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación.‖. (Stake,1999:46)

Esta expresión de Stake ilustra la forma que queremos abordar este trabajo: "contemplar" el mundo, que en este caso es el conocimiento de la práctica profesional docente. La investigación que llevamos a cabo corresponde a un estudio de carácter descriptivo-interpretativo. A través de la metodología cualitativa el investigador trata de comprender el significado de las acciones humanas y de la vida social. En este sentido el proceso de investigación no es lineal, sino circular e inductivo, se reformula constantemente de acuerdo a los nuevos aportes de la interacción con la realidad.

Abordamos el análisis de discursos sostenidos por los profesores de la carrera del Profesorado en Lengua y Literatura, en el Instituto Macedo, de la ciudad de Formosa, acerca de la enseñanza y aprendizaje y de las prácticas discursivas llevadas adelante en el aula, desde el paradigma hermenéutico de perspectiva naturalista, comprensiva e interpretativa de la experiencia humana. Esta perspectiva asume una ontología relativista

desde la cual se concibe a la realidad como una construcción de los sujetos que a su vez influye en ellos.

La epistemología acorde con esta posición es una epistemología constructivista que rechaza la idea de que hay una verdad objetiva esperando a ser descubierta. La verdad, el significado, emerge a partir de la interacción con la realidad. El significado no se descubre, sino que se construye.

Para los autores Denzin y Lincoln (1994¸2, Cit. en Vasilachis de Gialdino, 2006) la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa, sustentada en diferentes enfoques, tradiciones intelectuales y disciplinarias, con sus diversos presupuestos filosóficos acerca de la realidad y de cómo conocerla. Por esta razón la investigación cualitativa comprende diversos métodos y prácticas.

Se indaga en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos según los significados que las personas les otorgan. Se trata de comprender la situación o fenómeno tal y como se presenta. Se considera que la realidad es múltiple, variable y está en continuo cambio.

El investigador reconoce la presencia e influencia de sus propios valores en la investigación y la comprensión del contexto es fundamental. La epistemología del investigador cualitativo es existencial (no determinista) y constructivista, y se une a la idea de que los fenómenos guardan una estrecha relación entre sí debida a acciones fortuitas, por lo que su comprensión requiere la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales (Stake, 1999, pág. 47).

La característica interpretativa de la investigación cualitativa dentro de la hermenéutica se reconoce en su búsqueda por establecer tejidos de relaciones en el fenómeno estudiado. La hermenéutica es un modo de descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte. En un movimiento que va del todo a las partes y de las partes al todo tratando de buscarle sentido.

De esta forma, el proceso de investigación cualitativa supone: la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos y la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios (Vasilachis, 2006, pág. 26). Según esta autora se considera esta manera de investigar como una forma de pensar más que como colección de estrategias técnicas. Los métodos cualitativos, como un tipo de investigación, constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una manera de conceptualizar (Morse, 2005, 287, Cit. en Vasilachis de Gialdino, 2006). Permite comprender, hacer al caso individual significativo en el marco de la teoría y nos dice cómo piensan las personas, sus significados y lo que implica ese pensamiento.

En los antecedentes y orígenes del enfoque cualitativo dentro de las Ciencias Sociales, se halla el sociólogo Max Weber, quien introduce el concepto de comprensión como captación interpretativa del sentido o conexión de sentido. Considera que la realidad social en tanto construcción humana es impredecible. El investigador además de descubrir y explicar, debería comprender el sentido que el actor social construye en relación a sus acciones que siempre tienen como referencia a otro actor social.

La construcción de la realidad remite al paradigma constructivista, que se caracteriza por una epistemología subjetivista, ya que en ella se descubre las construcciones de los individuos. La realidad es construida intersubjetivamente, por lo tanto, la interacción subjetiva es la forma indicada para acceder a ella. De este modo, investigador e investigado se fusionan como entidad y los resultados son el producto del proceso de interacción entre ellos. El investigador se sumerge en el discurso de quienes está investigando, para luego "*co-construir*" los resultados de la investigación. Por lo tanto, el investigador se encuentra íntimamente relacionado con el objeto o sujeto de estudio. En este sentido, es central en este trabajo la construcción de procesos y resultados contextualizados, en el que se prevé la participación e interacción de los profesores en estudio y del investigador, para el logro de una mayor y mejor comprensión del problema de investigación. La implicación del propio

investigador en este trabajo, forma parte sustancial del proceso de reflexión que se lleva adelante junto con el investigado.

La propuesta Metodológica

He adoptado un trabajo de campo de tipo etnográfico, porque se busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores, en este caso los/las docentes formadores/as. En este enfoque los agentes se convierten en informantes privilegiados como lo define Guber (2001), en tanto dan cuenta de lo que piensan y sienten. Según la autora la especificidad de este enfoque reside en la "interpretación" o "descripción densa" que realiza el investigador de las estructuras conceptuales con que la gente actúa. Esta "descripción" es una conclusión interpretativa que proviene de la articulación entre la elaboración teórica del investigador y lo que el investigador vio y escuchó. Es la interpretación problematizada por el autor de la "realidad de la acción humana" (Guber, 2001).

Dentro del trabajo de campo etnográfico hemos realizado observación no participante y entrevistas semidirigidas.

Estudio de Casos

El diseño de esta investigación se definió como un estudio de casos, con carácter descriptivo, en el que se analizaron las concepciones de la práctica de enseñanza y el aprendizaje que se ponen en acto en las clases de cuatro docentes, con los datos recogidos a través de entrevistas semiestructuradas y observación in situ.

El estudio de "casos", como lo plantea Stake (1999), parte de la metodología naturalista, holística, etnográfica, biográfica, con la que se desea profundizar el estudio de una situación determinada en particular.

El autor lo define como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (p. 11). Se busca una comprensión del fenómeno a investigar, mediante su estudio en ciertas condiciones o características contextuales en el que se desarrolla, consideradas como

pertinentes y que contribuirán a una comprensión más adecuada. El propósito de Estudios de Casos es la particularización para conocerlo bien y para comprenderlo

> El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (p. 20).

Se identifica como un estudio intrínseco de caso, es decir, "el estudio se lleva a cabo porque se desea alcanzar una mayor comprensión de los casos en particular, y no porque represente a otro o porque represente un rasgo o problema particular" (p.16).

Hacer un estudio de casos implica reflexionar sobre lo que se está haciendo, identificar la estructura analítica que se construye y descubrir y desarrollar la propia voz de quien investiga´. Consiste y define un espacio social de relación de manera doble, ya que, por una parte, un caso siempre es un contexto en el que ciertos sujetos o actores, viven y se relacionan; por otra, porque la comprensión de un caso único supone escuchar las historias, problemas, dudas e incertidumbres que la gente inmersa en el caso nos quiera contar. Esto equivale a entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven.

Constitución de los Casos

Los casos quedaron conformados por profesores formadores de la carrera Profesorado en Lengua y Literatura del Instituto Superior Privado Macedo Martínez de la ciudad de Formosa, constituyendo el caso de la Formación Disciplinar, el de la Formación Pedagógica y el de la Formación de la Práctica. Las unidades de análisis en cada caso están constituidas por el jefe del departamento de la carrera del Profesorado en Lengua y Literatura, la profesora que enseñaba Pedagogía, elegida por su trayectoria (era también formadora en la carrera de Profesorado en Matemática en el Instituto Macedo) y el profesor

Generalista y la profesora de la Especialidad, conforman el equipo de la Práctica IV de la carrera.

Instrumentos de recogida de la información

En este ítem presento las decisiones referidas al diseño del trabajo de investigación, que dieron lugar al trabajo de recogida de información.

Entrevistas en profundidad

Indagar la historia formativa del entrevistado/a nos permite vincular su historia biográfica con su vida profesional y establecer relaciones con su práctica. Nos da acceso a procesos de construcción de conocimiento que realiza. La práctica docente implica un proceso de construcción que está atravesada por tradiciones de formación históricamente determinadas, y por experiencias y recuerdos escolares individuales, impregnados de formas de sentir y de percibir. La construcción de conocimiento que elabora el/la docente incluye los vínculos que establece en la clase con la teoría y la práctica y estilo de negociación de significados que genera dentro y fuera del aula para con los alumnos.

La entrevista en profundidad para indagar las historias formativas de los agentes informantes es el instrumento por excelencia en este sentido, ya que permite comprender el significado subjetivo que el entrevistado atribuye al tema de conversación. La entrevista se construye como un discurso enunciado principalmente por el entrevistado, pero que comprende las intervenciones del entrevistador, cada una con un sentido determinado, relacionados en el acto comunicativo y en función de un contexto social en el que se encuentren.

El diseño responde a las características de las entrevistas semiestructuradas, por su capacidad de indagar a partir de preguntas abiertas que proporcionen la flexibilidad necesaria para poder generar otros interrogantes que vayan surgiendo.

Me propuse indagar aspectos relacionados con la biografía, con el contexto institucional y con las concepciones personales acerca de la práctica de la enseñanza y

profundizar en los significados de las acciones realizadas en la práctica de enseñanza realizada en el aula.

El guion de entrevista está centrado en tres dimensiones: A) Dimensión biográfica formativa (educación primaria y secundaria, elección de la carrera, formación para la práctica); B) Dimensión profesional (primeros años de docencia, aprendizajes realizados, cambios, preocupaciones profesionales, expectativas) y C) Dimensión Enseñanza y reflexión sobre la práctica.

Los registros de entrevistas nos proporcionan las narrativas biográficas, que incluyen hitos académicos y profesionales relevantes respecto de su formación como docentes. La narración es un poderoso dispositivo o estrategia para conocer la vida, la vida como texto. La vida como narrativa según Bruner o Ricoeur (citados por Bolívar, 2002) es entenderla como un proyecto biográfico, que puede ser narrado o leído. El sujeto emerge como persona distinta y única, que se revela en la acción y en el discurso.

Las pequeñas, pero auténticas, narrativas personales, nos dice Bolívar (2010), tienen un potencial para representar la experiencia vivida, haciendo emerger la voz de los sujetos, constituyentes de un saber práctico personal. Las narrativas autobiográficas se convierten en una herramienta para entrar en el mundo de las gentes "sin voz", de la cotidianeidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (Bolívar, 2010).

Alcalá (2014) manifiesta que las interpretaciones, comprensiones y los sentidos que realiza el investigador de las narrativas de los docentes, objeto de su estudio, lo llevan a su propia experiencia, a reflexionarse en el relato de los otros, en un encuentro con el otro y con uno mismo, por lo que requiere de instrumentos que respeten la naturaleza misma del conocimiento profesional docente (CPD) y propicien su comprensión.

> Las narraciones de los docentes, sujetos de las biografías, remiten al investigador a un territorio que siempre se visita varias veces porque las interpretaciones, comprensiones y los sentidos que se elaboran respecto de los otros que narran inexorablemente lo reenvían a su propia experiencia, a descubrirse y reflexionar-se en el relato del otro o de los otros. […] suscitan experiencias auténticamente educativas: aprenden los sujetos investigados y aprenden quienes investigan, unos y

> otros vivencian procesos de formación diferentes a los que realizan o realizaron sistemáticamente en la formación inicial y continua. Se trata de territorios de conocimientos que se construyen mientras se los transita, a la vez que constituyen espacios de encuentro con los demás y con uno mismo. […], el pensamiento del profesor es una síntesis entre el conocimiento experiencial y el conocimiento teórico organizado del que se apropia durante su formación y las condiciones socio-históricas e institucionales en las que sus prácticas se desarrollan; por lo tanto, para "desentrañar" el CPD precisamos de estrategias e instrumentos que a la par que respeten la índole del mismo, propicien su comprensión profunda (p. 97, 98).:[8].

Esta etapa el trabajo de campo implicó acuerdos con los profesores informantes en cuanto a espacios y tiempo para la charla. Todos optaron por encuentros en la sala de zoom, por resultarles más práctico y cómodo. La virtualidad no fue impedimento para generar un clima relajado y agradable de charla, que permitió el libre fluir de los relatos. Fueron momentos de emoción compartida en la evocación de momentos de sus vidas, sus sentimientos, sus vivencias.

Luego de realizar la transcripción de las cuatro entrevistas en profundidad, convertidas en relatos, fueron devueltas a cada participante para que la leyeran y dieran su conformidad o si quisieran modificar o agregar algo que considerasen necesario o importante incorporar, que enriqueciera su relato. aquellos elementos que aclararan o ampliaran las ideas que habían expresado.

El resultado de las devoluciones no modificó sustancialmente ninguna de las entrevistas.

.

Análisis de documentos

El análisis de documentos permite indagar los significados de los discursos escritos. He realizado un estudio, interpretación y síntesis de la información de los documentos analizados, comprendido en la investigación descriptiva. Este análisis profundo del

[8] Tomado del artículo María Teresa Alcalá: El sinuoso camino a la comprensión del conocimiento docente. Revista de Educación. *Año 5* Nº7|2014

contenido manifiesto lleva a clasificaciones y comparaciones, y a arribar a conclusiones sobre lo que informa y de los significados latentes en el mensaje.

Para este análisis tomé los programas de estudio de los profesores/as entrevistados/as de las asignaturas de las clases observadas, dejando abierta la incorporación de cualquier otro documento, cuya contribución a la comprensión del fenómeno sea beneficiosa, como informes y/o material didáctico elaborado por el docente.

Observación no participante de las sesiones de clase

A través de la observación es posible percibir de manera directa el accionar social complejo en un contexto particular, las cualidades de lo que vemos, pero también de aquello que experimentamos en forma subjetiva. Una mirada aguda, un ojo ilustrado para Eisner (1998) es aquel que percibe cualidades que impregnan las relaciones sociales. Se trata de captar lo complejo en lo particular.

He optado por la observación no participante, en la que el observador no se involucra de manera activa en el contexto observado. La finalidad es poder percibir los significados propios que construyen los docentes en el intercambio social del aula.

Observé sesiones de clase de los docentes de la Práctica IV: Observación, Diseño de una clase y Ateneo, por sugerencias de los profesores de este espacio. Eso nos permitió entender las clases como un todo, no fragmentado y comprender la complejidad del accionar dentro del aula. Las observaciones fueron registradas en un cuaderno de notas, tanto la descripción objetiva de lo que se observaba como también lo subjetivo, es decir, las reflexiones sobre el propio marco teórico y sobre la propia perspectiva. Complementando la toma de notas conté con las grabaciones de audio de las clases, que permitió completar lo registrado en el cuaderno.

En los casos de la Formación Pedagógica y de la Formación Específica no lo pude concretar porque los profesores, cuando transcurría este momento del trabajo ya no estaban dictando clases en la institución formadora. Ante esta situación, y por sugerencia de mi directora de tesis, les he solicitado que narren una clase. Actualmente la profesora del Área Pedagógica ha iniciado los trámites de su jubilación, porque considera que ya es el momento y por sobre todo por su salud. Nos reunimos los martes por la mañana para

ampliar algunos puntos de su narrativa de clase. El profesor del área Específica, cuando volvimos a la presencialidad, luego del ASPO por causa de la Pandemia del Corona Virus, renunció a sus horas porque le convenía tomar todas en el nivel secundario. Continua como jefe del departamento del Profesorado en Lengua y Literatura en la institución, y actualmente está afectado a la Dirección de Educación Superior. También concerté encuentros de entrevistas para revisar y profundizar la narrativa de la clase que eligió compartir.

Etapas del diseño

● La etapa I fue exploratoria y tuvo como meta tomar contacto con los informantes clave para contarles acerca de su participación en este trabajo de tesis.

● La etapa II consistió en la implementación de las entrevistas en profundidad, su transcripción y la revisión por parte de los participantes, convertidas en narrativas autobiográficas.

● La etapa III fue interpretativa. Se realizó el análisis de los datos en contrastación con el marco teórico y la construcción de las primeras categorías.

● La etapa IV fue las observaciones de clases y los registros densos.

● La etapa V consistió en el análisis profundo de los programas de las asignaturas de las clases observadas.

● La etapa VI fue la escritura de las conclusiones elaboradas a partir de los datos recabados y la experiencia interpretativa producida por el trabajo realizado.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DEL MATERIAL EMPÍRICO

Una vez llevado a cabo el trabajo de campo procedimos a la recolección de los datos, organizados en diferentes instancias, según los instrumentos utilizados: entrevistas en profundidad convertidas en narrativas biográficas, observaciones de clases y análisis de documentos.

La primera instancia consistió en la lectura objetiva y reiterada de las narrativas biográficas, para identificar temáticas, y luego su reagrupación por similitudes o diferencias. De esta selección y reducción de la información aportada por los participantes emergieron las categorías de análisis. En el tratamiento categorial del análisis propiamente narrativo se tiene que proceder con cuidado de no expropiar las voces de los sujetos investigados y resguardar la particularidad y singularidad de los narradores. Entonces, la acción necesaria fue buscar las regularidades, los aspectos más destacables, extraer los elementos comunes y divergentes, entre otras, que facilitaran el análisis del contenido. (Bolívar, 2010, p. 210).

Los pasos que involucraron este procedimiento requirieron un enfoque en las unidades temáticas que son acordes con el objetivo de la investigación y fue necesario volver al marco teórico y al estado del arte, para hacer foco en aspectos conceptuales del enfoque biográfico narrativo.

Cuatro son las categorías globales resultantes de este proceso:

- La riqueza de la práctica profesionaliza
- Lo vincular en la sabiduría práctica docente
- Procesos de socialización en la construcción del saber profesional
  -Contexto Académico
  -Contexto laboral
  -Contexto familiar
- Otra epistemología para entender el saber docente

Para superar el “collage” de fragmentos de textos mezclados hemos decidido realizar una descripción donde se muestre como una Gestalt el significado que confieren a su mundo los entrevistados. Tratamos de configurar los elementos en una historia que unifique los significados de los datos con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual, sin manipular la voz de los participantes. (Flick, 2007)

La implicancia del investigador

En las estrategias de investigación cualitativa, tanto el sujeto a investigar como sujeto que investiga son reconocidos como sujetos psicosociales, inmersos en la estructura social y portadores de ideas, creencias, valores y emociones que se ponen en juego en el encuentro con el otro. En el diálogo entre las subjetividades de ambos se construyen los conocimientos. Esta relación entre sujeto y objeto en el enfoque narrativo biográfico se denomina implicación, en la que se despliegan saberes, emociones, valores, supuestos de ambos. Por lo tanto, debe mediar una instancia de reflexividad (Guber, 2011) para no correr el riesgo de que el proceso de investigación se someta a las interferencias emocionales del investigador/a. En este sentido la autora propone realizar un permanente análisis o "vigilancia" del investigador sobre sí mismo para reconocer y explicitar sus supuestos.

Así entendido consideré importante estar atenta a estas implicancias, especialmente porque los informantes son colegas con quienes tengo un trato afectivo. Esto me significó estar "vigilante" para poder ser lo más objetiva en lo subjetivo, es decir mantener la distancia suficiente para producir una mediación dialógica que permitiera el fluir de cada una de las historias sin interferir en sus dichos. Lo mismo en las observaciones de clases, la vigilancia de lo emocional, de lo afectivo se tornaba imprescindible para evitar que algunos gestos, expresiones y situaciones pasaran desapercibidos, para que el conocimiento de la realidad no actuara como obstáculo para una mayor toma de conciencia de esa misma realidad (Sarlé 1999, p. 231, citado en Sarlé, 2003). De esta forma, es importante el análisis de la reflexividad y/o implicación de quien investiga, durante todo el proceso de investigación para no correr el riesgo de someterse a las interferencias emocionales del/a investigador/a que teñirían los intercambios con los sujetos de estudio, así como la construcción de conocimiento junto a ellos.

Análisis de las narrativas

> La investigación narrativa se va tejiendo en un diálogo entre el sujeto que cuenta la historia y el investigador que la escucha atentamente. Entre los dos se va creando una "unidad narrativa compartida" (Connelly & Clandinin, 1995, p. 18).

Análisis de la narrativa de la Profesora del Área Pedagógica

La profesora del área Pedagógica manifiesta momentos en su vida que marcaron separaciones de su familia. La primera fue cuando se mudó de su pueblo a la ciudad de Formosa para seguir una carrera universitaria.

> "*Mi hermana ya estaba acá, se había recibido de maestra jardinera y había construido su familia. Ella me acompañó el primer día del profesorado porque no quería ir sola. Se sentó en una silla, escuchó toda la clase. Al otro día ya me animé a ir sola, pero me costó adaptarme." "Algo que me ayudó durante las prácticas fue el afecto de los estudiantes ante la sensación de soledad que sentía, pues tanto el profesor coformador como el de la práctica se ocupaban de lo suyo."*

Estas separaciones significaron momentos de soledad y la necesidad de contención afectiva. La segunda separación tuvo lugar en los inicios del ejercicio de su profesión docente en la capital de otra provincia del país, distante de su hogar, de su familia. Así lo relata cuando se mudó a la ciudad de Mendoza, donde no fue tan cálidamente recibida:

> "*No fue muy feliz toda esa etapa, pero continué resilientemente porque no perdía el propósito de estar un tiempo y tener experiencias. No me resultó tan sencillo, pues al no tener la experiencia de enseñar en la secundaria y recién recibida, tuve que replantearme un par de cosas, <u>autoexigirme</u>, con el agregado de estar a 1200 km de mi casa, pero me fortalecía el hecho de estar decidida a quedarme allí*."

La expresión "autoexigirme" es reiterada en su discurso y surge aquí como resultado de una internalización de modelos de excelencia y compromiso presentes en el entorno. Se internalizan esos estándares y se convierten en motores internos de superación.

La autoexigencia en la narradora refleja un compromiso profundo con su rol y busca estar siempre a la altura y a la mejora continua.

En el Instituto Superior de Formación Docente de Tupungato, a donde se trasladó posteriormente, encontró un grupo de colegas que la acogieron con más calidez:

> "*Fue todo diferente en cuanto a la calidad afectiva de los colegas y de los estudiantes, me fui adaptando al lugar."*
> *"Sentía mucha contención por parte de los colegas al entender que estaba lejos de mi casa, trataron de brindar lo mejor de sí como mendocinos."*

Estas separaciones en su historia muestran lo vincular afectivo, que aparece con fuerza en todo su discurso, como lo esencial en sus prácticas de enseñanza. Se reconoce que los vínculos afectuosos ayudan a estabilizar las emociones y superar dificultades, a la vez que fortalece y contribuye al aprendizaje transformador. Nos muestra el valor de lo emocional y lo afectivo en el espacio educativo y que forma parte de este proceso, como lo expresa García (2001) el afecto se muestra, pero no se enseña, la afectividad se induce, pero no se instruye, la emoción se siente y se padece, pero no se aprende. Y, sin embargo, el afecto, la emoción, forman parte de los procesos educativos. Así se aprecia en las siguientes expresiones:

> "*Me pasó a mí, llegó un momento en la práctica que tenía mucho miedo cuando entregaba la planificación y veía el lápiz con buena punta de la profesora, que seguro me observaría algo, y no es muy saludable."*
> *"Hoy que entiendo un poco más de esto pienso que cada vez que esperaba que me corrijan las planificaciones mi sistema límbico entraba en una tormenta realmente, porque me significaba mucha tensión. Cuando volvía a mi pensión, como vivía sola no tenía con quién compartir toda esa tensión de la práctica, la sensación de que nada de lo que hacía estaba bien."*

El conocimiento docente alberga aspectos emocionales y afectivos, a ser tenidos en cuenta en la práctica, pues es un espacio de construcción de actitudes y vivencias subjetivas gestadas tanto por los estudiantes como por los docentes, mediados por el afecto como componente fundamental del conocer, actuar y relacionarse.

La profesora menciona que en esa calidez era un placer trabajar con los colegas con quienes formaba equipo de trabajo:

> "*Yo me fui adaptando muy bien porque era un grupo humano muy lindo, aprendía a fortalecer algunos aspectos de mi formación, lo que posteriormente me ayudó muchísimo a la hora de hacer una especialización en el Nivel Superior. El equipo me ayudó y hacía que me autoexigiera. Toda esta carga empírica fue muy interesante, me permitió acomodarme y a tener experiencias muy ricas, sobre todo en el acompañamiento para el fortalecimiento de la formación general con la formación específica."*

En sus expresiones podemos apreciar el valor que le otorga a la experiencia profesional que enriquece la práctica docente. Subyace la concepción de que la profesionalidad se va dando en la formación permanente, en ambientes educativos posibilitadores de un aprender de forma colaborativa, participativa, conectando conocimientos producto de la interacción social. Se refuerza esta idea cuando refiere al comentario del Rector del instituto:

> "*El Rector siempre decía que la formación se recibe en la institución y la pasión y el profesionalismo se va desarrollando en la práctica."*

La práctica como procesos de construcción de conocimiento profesional, que profesionaliza al docente y el trabajo en equipo remide a la concepción de docencia como una actividad colectiva y el docente como intelectual colectivo.

Al decir del autor Imbernon[9] el conocimiento profesional en el contexto educativo se convierte en conocimiento experimentado mediante la práctica y se consolida mediante ella. En él se conjugan cultura individual y de las instituciones educativas, la formación inicial recibida y las interacciones en la comunidad profesional.

Berger y Luckmann (1968) postulan que en la vida de cada persona existe una secuencia temporal, en cuyo curso el sujeto es inducido a participar en su dialéctica. Podemos reconocer esta secuencia temporal de los procesos de socialización en los distintos contextos que transitamos (familiar, académico, laboral). Los contextos comprenden el entorno donde se desarrolla el proceso de construcción del saber profesional y se relacionan como realidades dinámicas y complejas.

Observamos en el contexto familiar que la infancia de la profesora del área Pedagógica estuvo marcada por experiencias negativas y positivas relacionadas con el aprender. Tuvo un referente significativo, su abuela, que le mostró el aprender dentro de una relación amorosa. Esto ha marcado un rasgo de su personalidad que se desataca: lo afectivo como componente esencial en su práctica profesional, que marca y define sus relaciones en los distintos contextos (académico y laboral). En sus palabras:

"Mi gran amiga era hija de una maestra. Recuerdo que guardaba mucho respeto a todas las maestras. Cuando cursaba 6° y 7° prácticamente *vivía con la abuela, así hasta la adolescencia. Lo bueno de la escuela primaria es que me iba forjando esta vocación. Siempre jugaba a la maestra, me ponía los zapatos de plataformas altas y las carteras de mamá y simulaba el aula." […] "En el primer grado la maestra era un poco malita, aprender a leer fue con retos. Mi abuela, aunque era muy conservadora, era una dulce, minimizó bastante esto porque me enseñaba con amor".*

La profesora nos muestra los significativos en su niñez, aquellas personas con quienes interaccionaba con una mayor frecuencia y hacia las cuales sentía una relación emocional importante.

[9] Tomado del artículo "La profesión docente y los desafíos del presente y del futuro de Francisco Imbernon. La función docente 200

"Otra cosa que me impactaba eran los docentes con el guardapolvo impecable, con los bordados o broderie en los cuellos. Recuerdo que me quedaba mirando a mi maestra de 3° grado porque tenía tan bien arreglado el cabello. Tenían el cuaderno Rivadavia impecable, me preguntaba cómo hacían para tenerlos tan limpios. Las maestras venían de otras provincias, en ese entonces eran de Catamarca y era la época tipo quinquenal, donde se tenía las casas para las maestras. Para mí era todo un placer cuando la maestra me pedía que le buscara el cuaderno de la casa, me parecía que todo era lindo en esas casas."

En los primeros estadios del proceso de socialización, el niño copia actitudes, roles de otros significativos. Se presenta en esa edad la "primera vocación". Su familia y las maestras conformaron el mundo social de la profesora y se presentaron como su "primera vocación", la que guiaría e influiría en la formación elegida.

Descubrimos en su relato que los procesos de socialización en el contexto laboral marcaron y definieron enfoques desde el cual explica y comprende la práctica profesional. Sus expresiones revelan que la profesionalidad se va dando en la formación permanente, en ambientes educativos posibilitadores de un aprender de forma colaborativa, participativa, conectando conocimientos producto de la interacción social. Nos muestra en estas expresiones:

[…] "además estábamos viviendo a nivel país una etapa muy interesante que tenía que ver con el PTD (Proyecto de Transformación Docente) que fue posterior a la sanción de la Ley Federal de Educación, iniciándose todo un engranaje de transformación en la formación superior. Nosotros ahí en la zona de Cuyo, teníamos viajes a San Luis, a San Juan para encuentros de docentes de institutos superiores. Así me fui formando. Después de dos años me vine para Formosa a trabajar con mucha carga horaria en escuelas secundarias, pero también en el Nivel Superior como coordinadora de práctica y residencia en un profesorado de Formación Primaria y después en un profesorado en Matemática. Eran colegios confesionales en Clorinda, donde tuve también una experiencia que me movilizó, pero siempre digo que Mendoza marcó un antes y un después, pues me

permitió una visión muy clara de la formación docente, de las necesidades y del perfil del profesor en función al constructo que hace el estudiante en el trayecto formativo."

Las distintas experiencias como formadora de formadores enriquecieron su profesión.

> *"Entonces yo interactuaba con colegas mucho mayores que yo, lo que me permitió poder entenderlos, escucharlos, aprender de sus experiencias y sigilosamente poder ir acomodando los pasos de un modelo un tanto más actualizado de la formación de docente."*

La asistencia a congresos fue fundamental en su desarrollo académico y profesional. Fueron estos espacios donde fue adoptando el enfoque de las neurociencias que le aporta el conocimiento científico de lo emocional afectivo de los sujetos desde esta perspectiva que la cautivó.

> *"Como me recibí en los 90 en el auge del ideario de la Escuela Nueva, del constructivismo, propuestas que ya venían gestándose con fuerza, entonces más me autoexigí por observar esa particularidad institucional y poder trabajar con las chicas un constructo pedagógico – didáctico que les pueda servir en la escuela en ese tiempo, 2000 – 2001. En Clorinda estuve dos años. Algo que me ayudó muchísimo fueron los congresos del CONSUDEC, Consejos de Educación Católica, fui 11, 12 años. Unos congresos preciosos, en febrero de cada año, ir a escucharlo a Guerra sobre conceptos de evaluación, César Coll y otros especialistas españoles hacía que los libros estructurados se conviertan en un diálogo de formación de los futuros profesores. Cuando lo escuché hace poco en la facultad de Medicina en Córdoba a Humberto Marturana, especialista que trabajaba la concepción biológica del ser humano, me quedé anonada, mostraba tanta humildad, además, una cosa es el texto, el libro, y otra es escucharlo en vivo, te lleva a un tipo de*

análisis diferente. Así que volvía de los congresos de CONSUDEC entusiasmadísima."

Estas experiencias de socialización en contextos formativos muestran procesos de construcción de conocimiento profesional particular y específico en esta docente. Estas experiencias formativas en su práctica profesional evidencian una concepción de la práctica como procesos de construcción del conocimiento profesional, que profesionaliza al docente, la docencia como una actividad colectiva, la enseñanza y el aprendizaje como el resultado de un trabajo en equipo.

En el discurso de la profesora aparece con fuerza la concepción de la formación docente como un aprendizaje constante. La autora Achilli (2000) afirma que la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. Esta autora sostiene también que la transformación de la formación docente no es solo una tarea individual, sino que requiere un compromiso colectivo dentro de las instituciones. En esta frase se refleja un proceso de dinamización institucional, donde un grupo de colegas asume el desafío de revisar, transformar y proyectar nuevas formas de pensar la formación. Achilli diría que esto responde a un trabajo de tipo "proyecto colectivo de formación", que implica asumir responsabilidades institucionales, y no solo personales, en la mejora de la calidad formativa. Uno de los ejes del pensamiento de Achilli es la necesidad de conformar equipos docentes con identidad profesional, reflexivos y articulados, superando el modelo de cátedra aislada o la figura del docente como transmisor de contenidos. Desde esta perspectiva, lo que manifiesta la narradora es un avance hacia la profesionalización de la docencia, donde los docentes de nivel superior se reconocen como parte de un colectivo con un proyecto común, capaz de construir saber pedagógico y político desde la práctica. La expresión muestra una búsqueda persistente por integrar teoría y práctica, especialmente en contextos técnicos, donde suele haber mayor escisión entre la formación específica y la pedagógica. Esta tensión entre teoría y práctica es, para Achilli, un campo de disputa en la formación docente, para el logro de una praxis reflexiva, situada y con sentido transformador. En palabras de la narradora:

> *"Allí comenzamos a movilizar a los institutos con otras colegas nuevas que se incorporaron, una de ellas es hoy directora del instituto en Clorinda, empezamos a incorporar la mirada de equipo profesional en la formación superior y este anhelo de la articulación teoría – práctica en las escuelas técnicas, lo seguimos teniendo en cuanto a la articulación de la formación específica con la formación pedagógica en la formación de profesorado…"*
>
> *[…] a la profe le viene muy bien, porque me dice "Lili me haces movilizar un montón de cosas", uno a veces cree que ya tiene todo claro, pero las experiencias movilizan, se despiertan pasiones, y creo que el estudiante cuando ve pasión construye de manera distinta la visión de la carrera. "*

La epistemología del saber docente que emerge en la práctica, en los procesos de reflexión y el diálogo, son fundamentales para la mejora de la práctica profesional. En el discurso de la profesora se observa la concepción de una formación del profesorado en procesos reflexivos, para configurar propuestas que consideren un sólido conocimiento del contenido, instancias sistemáticas de práctica en aula y el desarrollo del pensamiento reflexivo:

> *"Trabajamos con los estudiantes esto, cómo podemos modificar eso, qué mirada de investigación llevamos adelante, y qué otra opción tenemos para resolver este conflicto, y así vamos problematizando, que es la mejor manera de ir creciendo. Este trabajo queda todavía en forma aislada, porque hay todavía una generación de docentes que no dejan morir viejos modelos."*

El ejercicio de la práctica reflexiva que construye el conocimiento de la práctica requiere de cambios en el habitus profesional. Habitus es un concepto que nos aporta Bourdieu (1991) y se lo entiende como los esquemas adquiridos y puestos en acto en las prácticas cotidianas y en las prácticas de la formación. Este habitus se ha conformado en un "núcleo duro" construido inconscientemente, por tanto, en forma acrítica, y que ha tenido

mucha influencia en las formas de concebir la formación (Sanjurjo, 2012). En este sentido la profesora manifiesta que los cambios hacia una formación holística, que supone la articulación teoría – práctica, la investigación y reflexión crítica de la práctica, no es algo que se de en todos los espacios de formación, reconociendo ese núcleo duro, de hábitos y supuestos internalizados, que siguen incidiendo en las prácticas formativas, como lo expresa sobre la formación de los futuros profesores:

> *"… trabajar con el estudiante que se está formando, poner en análisis esas perspectivas, esos modelos que aún siguen, y los que tenemos que abrazar, lograr un posicionamiento profesional…"*

> "*… tienen que tener una visión actualizada y sobre todo una visión de análisis de contextos, objetivo y práctico, fundamentalmente creativos, para no frustrarse cuando encuentran realidades que aún no están en un plano como el que estamos construyendo. Es decir, que si todavía se encuentran con conservadurismo y ortodoxia que no se frustren ni lo critiquen, sino que lo lleven a un plano de investigación, qué harían ellos, con qué aspectos de eso los forja como profesional*."

Sanjurjo considera que la epistemología de la práctica tendría incidencia en los dispositivos de formación, en tanto se trabaje el habitus profesional. Para ello será necesario construir instrumentos de intervención que permitan revisarlo críticamente y construir contra esquemas, por medio del aprendizaje sistemático de la reflexión, que revise los propios hábitos y supuestos internalizados.

La profesora considera que aún no se supera la formación fragmentada, la enseñanza y aprendizaje de conocimientos aislados sin integración:

> *"Lo que observo en los estudiantes, y que tiene que ver con la deuda todavía de una educación holística, es que toman cada espacio por separado y para cumplir.*

Todavía se estudia como conocimientos separados, aislados, sin poder integrarlos."

"Esta historia que heredamos del conocimiento atomizado, así lo recibíamos y así lo entendíamos, cuando pierde el sentido de que el conocimiento es para poder ver la realidad, entenderla y comprenderla y no para acumular ese conocimiento. Pero esta herencia es muy fuerte y cuesta cambiar."

Plantea que para superar esto y lograr una educación más holística se tiene que trabajar en equipo para ir construyendo nuevas prácticas:

"Entonces poder trabajar en equipo nos permite conocernos, saber que el otro tiene el mismo sentir, darnos cuenta que todos estamos tras lo mismo, que nadie es malo, sino que todos tenemos la necesidad de espacios donde nos ayuden."

El trabajo en equipo permite que los docentes compartan experiencias, saberes y estrategias, y generen respuestas conjuntas a los desafíos del aula. Esta práctica colectiva plantea Schön (1983) con su concepto de reflexión en la acción, que cobra mayor potencia cuando se da en grupos, permitiendo a los docentes analizar colectivamente sus decisiones y prácticas. Perrenoud (2001) sostiene que el desarrollo profesional se potencia cuando los docentes trabajan colaborativamente para resolver problemas reales del aula, promoviendo una profesionalización activa y contextualizada. El trabajo en equipo se convierte en una herramienta para reflexionar, construir saber pedagógico y afrontar las complejidades del quehacer docente.

De esta manera está visualizando que los cambios requieren de una confrontación con otro/s para pensar las propias prácticas.

"... más allá de creer de que estamos forjando esa mirada mancomunada, de poder escucharnos un poco más, esto que estamos haciendo vos y yo, escuchar las

preocupaciones, los objetivos que se tienen, tanto al profesor disciplinar como al profesor de Didáctica para encontrar los puntos de verdadera integración."

El enfoque de la investigación-acción de Stenhouse (1987) permite a los docentes identificar un problema en su práctica, intervenir y reflexionar en grupo. Este enfoque transforma los problemas en oportunidades de aprendizaje y mejora, en un entorno colectivo de análisis y transformación.

Superar dificultades en la práctica docente requiere del diálogo, la reflexión compartida y la construcción colectiva de soluciones.

Análisis de la narrativa del Profesor del Área Específica

En el relato del profesor del área Específica se visualizan sus experiencias relativas a la investigación que transversalizan su historia formativa. Primeramente, su padre, investigador en el área de su profesión ha influido en su gusto por la investigación.

"Tal vez por la influencia de la profesión de mi papá que se dedicaba a la investigación me viene a mí también lo de investigar."

En la escuela secundaria toma gusto por la literatura porque era un espacio que le ofrecía propuestas de investigación.

"En la secundaria me gustaba lengua y literatura porque era un espacio donde teníamos muchas propuestas de investigación, como la realización de monografías. Yo buscaba un tema que fuera novedoso. Cuando estaba por terminar el 5° año presenté un trabajo monográfico sobre el Martín Fierro, pero una lectura para chicos de encierro. A la profesora le gustó y me dijo que tendría que estudiar Letras y así decidí la carrera a seguir en la universidad. No entré a la universidad queriendo ser escritor, sino porque me gustaba mucho la literatura y sabía que me iba a dar herramientas para la investigación."

En la universidad recibió la formación docente y de investigación de literatura, lo que refuerza su predisposición a la investigación literaria.

> *"La universidad mezclaba la formación como investigador (en lo disciplinar) con el perfil de docente. […] Para mí son dos profesiones la formación docente y la formación literaria, de ambas se recibe remuneración que las define como profesiones, pero están en el mismo nivel de importancia, por lo que les dedico el tiempo que cada una requiere. Comencé la universidad antes de comenzar a escribir literatura. No disocio las formaciones porque la investigación me ayudó a trazar recorridos nuevos, no hacer lo que habitualmente se hace, sino tratar de ser innovador con las propuestas, poder fundamentarlas, plantear objetivos, que es muy de la investigación en literatura. Comencé a investigar desde muy chico, tengo cinco grupos de investigación por detrás."*

Una formación que mezclaba la investigación literaria con la formación docente, sin definir bien estos ámbitos formativos, reforzaron su inclinación a la investigación e hizo que no pudiera dar cuenta que había elegido la carrera de docencia.

> *"La universidad mezclaba la formación como investigador con el perfil de docente. Yo veía una gran paradoja ahí."*
> *"… egresé de la Escuela Normal, que era un colegio tradicional en Jujuy. Nunca repetí cursos, siempre a término, y luego comencé la carrera de Letras en la Universidad Nacional de Jujuy. Cuando terminé de cursar y me dijeron que tenía que buscar un colegio para hacer la práctica ahí me enteré que iba a ser profe. La universidad tiene todavía a destiempo las prácticas a diferencia de acá en el instituto que tiene las prácticas desde el primer año*."

Se puede observar claramente el modo tradicional de entender la relación teoría-práctica. La práctica como espacio subsidiario y final de los trayectos de formación

docente (entendidos como disciplinares y teóricos). Esta mirada se basa en una división artificial entre teoría y práctica, donde esta última es vista como subsidiaria, es decir, dependiente o secundaria frente al conocimiento teórico, se inscribe en lo que Schön (1983) llama el modelo técnico-racional, donde el saber experto (externo al docente) guía la acción, y la tarea del docente se limita a aplicar correctamente esos conocimientos. Este enfoque limita la capacidad reflexiva del docente, reduce su rol a ejecutor y desconoce la complejidad y riqueza de la práctica como fuente de saber profesional.

En el contexto laboral incursionó en la investigación como lo relata en la siguiente expresión:

> *"... formé parte un equipo de investigación en la universidad de acá (Formosa), pero no prosperó, porque yo venía trabajando de un modo diferente, y a la gente del equipo le costaba aceptar que con mis 28 años ya tenía una formación en investigación, que cuando había algo que me parecía que no iba lo decía. Me recuerdo que estaba en un lindo proyecto y la que dirigía el proyecto me dijo que ella iba a ser la compiladora de los capítulos que nosotros escribiríamos, yo le dije todos somos autores, entonces preferí retirarme."*

Experiencias con la escritura

> *"Estando en Jujuy me presenté a una beca de la Fundación Mempo Giardinelli, que está en Resistencia, Chaco, para trabajar con un equipo de escritores de distintas partes del mundo. Nos juntábamos por un tiempo para tomar clases. Conocí a Noé Jitrik, por ejemplo, profesor emérito de la universidad de Buenos Aires, que realizó escrituras que son grandes aportes a la literatura argentina. Estuve en invierno y me gustaba el clima, no hacía el frío del oeste, pero no me gustaba la ciudad de Resistencia. Una de las poetas me dijo que estaría en Formosa dando unos talleres y me vine con el Fondo Nacional de las Artes que auspiciaba esos talleres y acá escribí mi primer libro. Comencé a explorar, conseguí trabajo, me regresé a Jujuy*

para renunciar al trabajo que tenía allá y me mudé a Formosa y así me fui quedando, como siempre pasa."

La escritura como expresión de la literatura es un campo que también ha incursionado, dedicando tiempo de formación. Considera que todo esto aporta y enriquece su práctica en el aula.

*"... como escritor me han invitado a escuelas a dar charlas o a presentar algún libro. Todas estas posibilidades de una u otra forma terminan siempre en el aula**.** Esto les muestro a mis estudiantes, que hay muchas posibilidades, no sólo la secundaria. Por suerte la educación se ha diversificado en un montón de posibilidades: pueden hacer alguna licenciatura, los cursos del INFOD, o una especialización para enseñar en la universidad. […] Yo estoy haciendo la maestría en le Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Esto lleva su tiempo, pero hay que pensarlo en el aporte que uno puede dar, no es que necesito ser magister para mostrarlo al mundo. "*

Litwin (1997) concibe la enseñanza como una práctica situada, atravesada por múltiples dimensiones: personales, institucionales, sociales y culturales. El profesor integra su experiencia como escritor en su tarea de enseñanza. Se evidencia una forma de conocimiento situado, donde la práctica profesional (ser escritor) retroalimenta y enriquece la práctica docente. Muestra que las experiencias fuera del aula también constituyen insumos valiosos para enseñar y generar sentido.

Construye su saber en la interacción entre práctica, formación continua y compromiso con los estudiantes. Su experiencia muestra que el conocimiento docente se construye en el hacer, en el pensar sobre ese hacer y en el compromiso con la mejora del propio oficio.

En cuanto a los distintos momentos de socialización que contribuyeron a su profesión menciona la socialización con sus compañeros y con sus profesores, que le aportaron experiencias de aprendizaje sobre la docencia.

> *"Mis compañeros en la universidad eran gentes grandes entonces no tenían que perder tiempo, yo tenía 17 años, aprendía mucho de ellos."*
> *"... estando en la licenciatura, una de mis profesoras había pasado por todos los niveles: fue maestra de primaria, profesora de secundaria, en el terciario y en la universidad, y siempre digo un poco en broma que escribió una serie de libros guiada por Loprete. Tuve un año intensivo de aprendizaje con ella, me enseñó a ver en la docencia un ejercicio profesional, cómo enseñar a niños, a adolescentes, que nunca subestimara a los estudiantes, que siempre les llevara Borges, aunque los otros colegas no lo hagan. Durante la carrera fui pasante de pregrado y luego pasante de posgrado, entonces les daba clase a mis compañeros con estas pasantías, esto me fue ambientado en la docencia."*

Este párrafo muestra la figura de una docente experimentada que actúa como modelo profesional, transmitiendo saberes pedagógicos situados, construidos desde la experiencia. El saber docente que transmite en narrativas los valores pedagógicos, los criterios didácticos, el compromiso con la enseñanza. Son espacios de iniciación en el oficio docente, procesos identitarios, donde verse como docente, que fortalece la autopercepción profesional.

> *"Recuerdo que en la práctica tenía que dar verbos irregulares y preparé la clase con un nivel terminológico que los chicos no me entendían, me decían no lo entendemos cuando habla. Me dio un ataque y en la clase de la profesora que me había ayudado tanto en la formación docente me decía los verbos son irregulares en este y este tipo, me ayudó mucho, todo lo que no había aprendido en esa pequeña muestra de didáctica de la formación."*

En estos contextos de formación inicial tuvo docentes referentes que le brindaron aprendizajes sobre la docencia, le ofrecieron ayuda para pensar la enseñanza y también las primeras prácticas de docencia como pasante de pregrado y de posgrado fueron espacios de experiencia en este campo.

Considerando la teoría del habitus de Bourdieu se puede decir que, el profesor ha internalizado formas de pensar, percibir y actuar en las distintas instituciones de formación y en el desempeño laboral, garantizando así la regularidad de prácticas y su continuidad a través del tiempo. Estas internalizaciones, productos históricos, que se dan a partir de formas de relación social y de prácticas técnicas, funcionan como matriz de aprendizaje en el trabajo, incluso más allá de cualquier aprendizaje formal.

Tardif (2014) plantea que a lo largo de la historia personal y formativa el futuro docente interioriza conocimientos, competencias, creencias, valores, etc., que estructuran su personalidad y sus relaciones con los demás. Son saberes heredados de su historia formativa, saberes experienciales que se activan en la práctica. En la propia trayectoria profesional se van dando procesos de construcción del saber profesional, marcado por la socialización profesional, la experiencia del trabajo inicial, las transformaciones, las continuidades, las rupturas, que hacen lo que son.

En los procesos de socialización en el contexto laboral y de formación continua le ofrecieron la idea de la práctica pedagógica como una práctica compleja, entendiendo que esta complejidad tiene que ver con las intervenciones de los profesores en cada espacio formativo. En este sentido considera necesario la articulación en las áreas de formación, para recuperar esas experiencias, con el fin pensarlas, organizarlas, lo que requiere trabajo en equipo. Se observa que la idea de complejidad refiere a un trabajo mancomunado, integrado y articulado por parte de los profesores del área específica para conformar nodos significativos de aprendizajes. Esta mirada de la complejidad tiene que ver con compartir experiencias de enseñanza, que alude al saber hacer docente.

En la formación continua

> *"En el INFOD nos dieron esa mirada de pensar las prácticas como una acción compleja, que es muy diferente a decir que es complicada. En la complejidad entran un montón de factores, actores, la práctica no es sólo del estudiante y del profe, sino de todos los que estamos previos y los que están en el mismo año. Hay que armar núcleos como mojones para que eso sea significativo y no sea una experiencia más, sino que sea algo pensado, pautado, organizado. En ese curso trabajamos mucho en equipo, con diferentes áreas, cada cual hacía su aporte. Esto es genial porque las cosas más enriquecedoras surgen de esos cruces, de esos diálogos, que en la vorágine de la vida docente a veces no nos detenemos a pensar."*

En el contexto laboral

> *"Después entré a una escuela secundaria, luego en otra porque tengo buen puntaje en la Junta de Clasificación. Y luego entré a trabajar en el Instituto Macedo. Me gusta porque tengo las dos miradas sobre la educación, eso me revitaliza mucho, porque se está en un lugar donde se reflexiona sobre su propia práctica. En el Instituto era como estudiar la carrera de nuevo. Si bien había leído autores de corrientes más innovadoras en el campo de la didáctica, en comparación con formaciones anteriores a la mía, los tiempos cambiaron, y hoy aprendo con los chicos en el profesorado, y lo puedo llevar al aula de la secundaria, ver cómo impacta."*

El narrador nos muestra su percepción sobre la práctica profesional como una construcción continua, que se aprende con los colegas, en procesos de relación social que contribuyen a la construcción del conocimiento profesional. L

La profesionalización se manifiesta como un proceso de reconstrucción continua del saber, que se alimenta de nuevas lecturas, nuevas generaciones de estudiantes y del cruce entre espacios de enseñanza distintos. La experiencia formativa que se actualiza constantemente en diálogo con las transformaciones sociales, pedagógicas y culturales del presente.

Podemos apreciar en este relato la construcción de la identidad docente en los procesos sociales y comprendida dentro de la propia historia del narrador. En los procesos sociales en los distintos contextos de socialización se fue construyendo su identidad profesional, como investigador literario, escritor y docente. Considera que la singularidad de su trayectoria formativa ha contribuido en la construcción de una práctica diferente, no compartida por sus colegas. En sus palabras observamos que entiende que los cambios educativos no se pueden imponer, y opta por escucharlos, para un aprendizaje personal, pero no colectivo. Estas experiencias en el ejercicio profesional son los "costes existenciales" en el decir de Tardif (2014; p. 78), como el aprendizaje en la práctica, la negociación con los otros, son asumidos con sus recursos personales.

Análisis de la narrativa de la Profesora del Área de la Práctica

El amor al arte, su gusto por la lectura y la educación cristiana marcan la historia de vida de la profesora del área de la Práctica:

> *"Desde siempre estuvo en mi familia, más allá que mis padres no tuvieron instrucción superior, el valor por el conocimiento. Tengo una caja con enciclopedias que rescaté de la casa de mamá. Esas enciclopedias eran como el internet de ahora. Abarcan todas las áreas. Desde pequeños sabíamos qué es antropología, zoología, todas las áreas del conocimiento, nos pasábamos hojeando y mirando. Eso está en la historia generacional de muchos que compartimos épocas, de tener esa curiosidad de saber que hay en esos libros. En la carrera me pasaba eso, me preguntaba que traerían las materias a cursar. Como tenía la beca me compraba anticipadamente los libros que estaban consignados en el programa de las asignaturas."*

El maestro de 3° grado utilizaba el teatro como estrategia pedagógica para enseñar lengua, aportando a su gusto por el arte. Todo lo referido a su escuela primaria confesional le trae buenos recuerdos:

> *"Fue hermosa mi primaria, hubo momentos maravillosos, tuve muy buenos docentes, de los cuales algunos conocidos, que hacen teatro, como Rodolfo Yaharí, que es hipoacúsico. Fue mi maestro de tercer grado. Nos enseñaba lengua con teatro, nos hacía escribir poesías, era muy divertido. La primaria fue clave para mí, me encantaba el ambiente de la escuela, la parroquia, la canchita. La recuerdo con mucho cariño, extraño ese tiempo*."

Estas primeras experiencias en la educación formal junto al maestro que la acercó a la escritura y le enseñó lengua en forma desestructurada en un ambiente institucional tranquilo y confiable marcaron su posterior forma de percibir la educación que se va a contraponer con el modelo pedagógico dominante en su formación universitaria, la que portaba una visión disciplinadora de la función docente, normalizadora del comportamiento de los estudiantes.

> *"Con la profesora de la parte pedagógica de la residencia fue traumático, porque nos corregía, pero de muy mala manera, salía llorando […] Tengo muy pocos recuerdos de las prácticas. Si mucho padecer, ir a esperar fuera de las casas de las profesoras, bajo la lluvia, bajo el sol para las firmas."*

Esta expresión revela una situación educativa en la que la relación pedagógica es tensa y conflictiva, que afectaba su aprendizaje y bienestar emocional. Muestra experiencias de ejercicio de poder, de autoridad pedagógica distante y poco empática, produciendo un impacto negativo en la formación y en la percepción de la profesión por parte de los estudiantes.

Las experiencias de Residencia son clave en la construcción de la identidad profesional del futuro docente, ya que durante estas prácticas se aprende cómo gestionar el aula, cómo adaptarse a diferentes contextos y cómo mejorar a partir de la retroalimentación. En esta experiencia, se evidencia la "poca paciencia" y las "formas despectivas" de la docente, mostrando que no se respetaba las condiciones ni la dignidad de los estudiantes.

Esta situación puede llevar a una construcción de identidad docente negativa o marcada por la ansiedad y el miedo al error.

El siguiente fragmento refleja cómo ciertos espacios académicos ejercen un poder implícito que moldea las actitudes y comportamientos de los estudiantes, instaurando una cultura de miedo y sumisión bajo la apariencia de rigor y excelencia académica. Bourdieu (1999) acuña el concepto de "violencia simbólica"[10], y la define como "esa violencia que arranca sumisiones" que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas "expectativas colectivas", en unas "creencias socialmente inculcadas", que transforma las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas y el poder en carisma.

La violencia simbólica produce legitimación y naturalización de las estructuras de poder en la mente de los individuos, haciendo que estos acepten su posición de subordinación como algo "natural" o inevitable e incluso admirable. Este análisis permite ver cómo la autoridad de las profesoras, basada en su "poder del conocimiento" y en la "rigurosidad del trabajo académico", configura un entorno en el que los estudiantes internalizan ciertas actitudes de sumisión y admiración acrítica.

En las palabras de la autora de la narrativa apreciamos esta relación de poder y ejercicio de violencia simbólica:

> *"Estas profesoras fueron referentes muy fuertes en la carrera, por el poder del conocimiento que ostentaban y la rigurosidad del trabajo académico. Hasta ahora esta cátedra es el terror de los estudiantes. Esto me satura, este miedo que tienen los estudiantes ante determinados espacios y personas. Me enoja mucho que se construya una relación de admiración y miedo a la vez con el docente. Es como hacer una reputación de buena cátedra por el miedo que infunden. Esto produce estudiantes tan silenciosos, poco cuestionadores de todo. Yo no les tenía miedo, me iba muy bien siempre, pero no dejaba de ver el poder que ejercían sobre los*

[10]Bourdieu emplea el término «poder simbólico» para referirse a un aspecto de la mayoría de las diversas formas de poder que se despliegan rutinariamente en la vida social y que rara vez se manifiestan abiertamente como fuerza física. El poder simbólico es un poder «invisible», que no es reconocido como tal, sino como algo legítimo, presupone cierta complicidad activa por parte de quienes están sometidos a él, requiere como condición de su éxito que éstos crean en su legitimidad y en la de quienes lo ejercen.

estudiantes. Recuerdo los parciales a la siete de la mañana, la profe con anteojos oscuros parada frente a todos, controlando que nadie se copie. Los estudiantes aprenden esta relación, y son a las que respetan y admiran. Yo quisiera que cuestionen el maltrato, pero agachan la cabeza, se callan."

Se observa cómo el temor convierte a los estudiantes en "silenciosos" y "poco cuestionadores". Este fenómeno es una manifestación de la violencia simbólica, ya que los estudiantes adoptan una actitud pasiva y aceptan el rol de subordinación como la norma en este espacio académico. Bourdieu (1999) describe cómo la violencia simbólica actúa en la mente de las personas, generando actitudes de conformidad que limitan su capacidad de crítica y de resistencia. El miedo a cuestionar y el respeto basado en la intimidación suprimen la posibilidad de un aprendizaje dialógico y activo, condicionando a los estudiantes a seguir las reglas sin desafiar la autoridad, incluso cuando esta se manifiesta en formas de "maltrato".

La frase "*hacer una reputación de buena cátedra por el miedo que infunden*" sugiere que el poder de estas profesoras y el prestigio de la cátedra no derivan necesariamente de la calidad pedagógica, sino de la capacidad de instaurar una relación de miedo y obediencia. El prestigio es una forma de capital simbólico, que en este caso las profesoras han adquirido y que legitima su autoridad a través del temor. Esta reputación de "buena cátedra" basada en la intimidación es un ejemplo de cómo el capital simbólico puede funcionar para perpetuar dinámicas de poder que parecen incuestionables, ya que el temor y la obediencia se interpretan como indicadores de una enseñanza de calidad.

La profesora expresa su deseo de que los estudiantes "cuestionen el maltrato" en lugar de "agachar la cabeza", lo cual puede interpretarse como un llamado a resistir la violencia simbólica en la educación. Sin embargo, el poder simbólico es difícil de romper porque actúa de manera sutil y profunda, moldeando la percepción de lo que es legítimo y "normal". Superar esta situación requiere de espacios en la formación donde se valore la crítica y la reflexión, donde el respeto no esté basado en el temor, sino en un aprendizaje compartido y en una autoridad pedagógica construida desde el diálogo y la empatía.

> *"Cuando terminé la secundaria quería seguir Arte, en el 97 mi papá trabajaba bien en una concesionaria, me podía pagar el estudio en otra parte. […] siempre y cuando estudiara Informática o Administración de Empresas o para contadora. Tuve que decirle a mi papá que no quería seguir ninguna de esas carreras, entonces me dijo que otro estudio no me iba a pagar."*

En este párrafo la narradora introduce una dimensión adicional de las relaciones de poder, centrada en su incidencia sobre las decisiones individuales y en cómo estas relaciones restringen las posibilidades de elección mediante la regulación de los discursos de verdad que definen qué estudios o trayectorias profesionales son consideradas válidas y legítimas.

> *[…] pero en ese tiempo no tenía la posibilidad de tomar la decisión de ir a otro lado que no fuera Asunción. […] no era posible plantearlo a los padres, yo no podía decidir esto. Los adultos decidían dónde y qué carrera seguir, y tenía que ser alguna que se pensaba podía redituar económicamente, "qué es eso de estudiar arte".*

El relato evidencia de manera clara cómo el acceso al conocimiento está atravesado por relaciones de poder que no solo operan desde las instituciones formales, sino también desde el entorno familiar y social. La imposición de determinadas carreras "legítimas" (como Informática, Administración o Contabilidad) y la desvalorización de otras (como el Arte) responde a un régimen discursivo que asocia el valor del saber con su utilidad económica, reforzando una lógica mercantil del conocimiento.

Desde la perspectiva foucaultiana, el poder no opera únicamente a través de la represión, sino que también produce realidades, al configurar el campo de lo pensable y lo posible, modelando los deseos, percepciones y decisiones de los sujetos. En este marco, las dinámicas de poder familiares y sociales inciden en las elecciones educativas,

subordinándolas a un régimen discursivo que jerarquiza ciertos saberes y deslegitima otros, reproduciendo así desigualdades simbólicas y materiales en el acceso al conocimiento.

Foucault (1992, citado en Delgadillo, 2012) plantea que en toda sociedad hay discursos que funcionan como "regímenes de verdad," es decir, discursos que son aceptados como verdaderos y que se imponen sobre otros. Poseen en sí mismos ciertos efectos de poder, al estar inmersos en una poderosa red de relaciones de poder-saber que los legitima y los presenta bajo el estatus de discursos verdaderos. "No hay ejercicio del poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad […] estamos sometidos a la producción de la verdad desde el poder y no podemos ejercitar el poder más que a través de la producción de la verdad". (Foucault, 1992; p. 148, citado en Delgadillo)

Los discursos que circulan al interior de las instituciones (familia, institución educativa, etc.) y usados para legitimar determinado tipo de saber (el saber del padre en la familia, el saber pedagógico, entre otros), surge de las prácticas institucionales, de las relaciones de poder, propio de la sociedad disciplinadora, como se observa en este discurso del padre y en las profesoras de su formación en la universidad.

La voz de la narradora revela los efectos del poder en las relaciones poder-saber-lenguaje:

> *"La carrera me dejó marcas de las que no quisiera reproducir, como la subestimación por la edad. Entré con 17 años en una comisión con mucha gente grande, que hablaba mucho, y yo creo que recién en tercer año hablé. Sentía la subestimación a los más jóvenes, todos participaban en clase y creo que de ese grupo sólo una se recibió."*

Sin embargo, el sujeto no es simplemente un objeto pasivo que sufre el poder, sino un agente que, a pesar de las limitaciones, puede resistir, cuestionar y, en algunos casos, superar las influencias y expectativas que el poder intenta imponerle. (Foucault, 1979)

A lo largo de la historia de vida de la profesora narradora observamos las tensiones entre el poder y la indocilidad, la resistencia. La influencia de los profesores y el contexto social se entrelazan para guiar sus elecciones personales, a la vez que muestra cómo resiste

de manera sutil a las limitaciones impuestas sobre su vocación. Aunque el poder institucional familiar ha condicionado sus posibilidades de estudio, su inclinación hacia la escritura y la lectura, junto con la orientación de ciertos profesores, le permite encontrar una forma de cumplir parcialmente sus aspiraciones artísticas, actuando dentro de los límites impuestos:

> *"Todo lo que sea escritura y lectura me gustaba mucho. Desde pequeña leía todo lo que había en casa. Por suerte tuve buenos profesores que me orientaron para la elección de la carrera. Uno me dijo que esta carrera tiene que ver con lo artístico, que no está alejada. Por supuesto que me hubiera gustado seguir arte, pero no lo siento como una gran pérdida."*

Foucault plantea que el poder siempre genera resistencias, y estas pueden ser sutiles, encontrándose incluso en actos de adaptación. La profesora muestra una forma de resistencia al expresar su interés constante por la lectura y la escritura, actividades que mantienen vivo su vínculo con la expresión artística. Este tipo de resistencia no desafía abiertamente las normas familiares o educativas, pero le permite preservar y desarrollar una faceta de su identidad en torno a lo que verdaderamente le apasiona.

Poder y resistencia, dos nombres diferentes que Foucault (1984) le da a una misma capacidad: la capacidad de crear el cambio social. Resistencia sería más que ser una simplemente negación, si no que se entiende como "un proceso de creación; crear y recrear, transformar la situación, participar activamente en el proceso […]" (p. 423).

La narradora muestra su propia constitución como resultado de un conjunto de relaciones constitutivas de la experiencia, en la que se ancla las prácticas concretas y se evidencia modos de pensar y actuar.

Estas experiencias forman parte de lo que podríamos llamar el saber situado de la docente. Las marcas que dejan estas trayectorias, las tensiones entre el deseo y la norma, entre el reconocimiento y la exclusión, configuran un tipo de saber pedagógico no necesariamente académico, pero profundamente formativo. El haber vivido en carne propia las restricciones estructurales y simbólicas la ha dotado de una sensibilidad particular ante el maltrato a los

estudiantes y a las desigualdades al acceso al conocimiento. También permite pensar en la construcción del saber docente como un proceso situado, atravesado por condicionamientos sociales, económicos y culturales que inciden en las decisiones formativas.

En los procesos de socialización en el contexto académico la profesora adquirió un modo de relación con el conocimiento y la forma de enseñarlo, sobre el que hoy tiene una mirada crítica. Estos aprendizajes tienen que ver con el currículo oculto, término que utiliza Philip Jackson [11] para designar al conjunto de fenómenos educativos que tienen por característica principal el ser implícitos, desarrollados en forma paralela y simultánea al currículum oficial. En su expresión podemos dar cuenta que en las clases de sus profesoras referentes subyacía la noción de un saber verdadero, objetivo, neutro, de validez universal, desconociendo el carácter constructivo y situado del conocimiento:

> *"Los primeros años del ejercicio de mi profesión estuvieron marcados por los modos de trabajar de las profesoras de las dos literaturas argentinas de la carrera. Marcaban tanto, que en nuestras prácticas profesionales reproducíamos el mismo tipo de preguntas, el mismo tipo de análisis. Así como nos enseñaron el Martín Fierro así lo hacíamos en la escuela secundaria. Me llevó años desarmarlos en la mente, para empezar a construir mi forma de trabajar. Los primeros años de ejercicio de la docencia fueron las típicas prácticas reproduccionistas, así aprendí y así lo enseñaba. Hay investigaciones que muestran esto."*

Los supuestos implícitos que subyacen en las prácticas educativas contribuyen a moldear a los estudiantes, orientándolos hacia la adhesión a determinadas normas y comportamientos preestablecidos. Esta dinámica puede restringir la diversidad de pensamiento y obstaculizar la innovación, al tiempo que representa un riesgo para el desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico. Estas capacidades, fundamentales

[11] Profesor de la Universidad de Chicago, investigador de las ciencias humanas y sociales y autor del libro "La vida en las aulas". Por primera en vez en 1968 utilizó el concepto "currículum oculto", término que hace referencia al significado latente de los contenidos, tareas e interacciones escolares.

para cuestionar el statu quo, son esenciales para el avance del conocimiento y el progreso en cualquier disciplina.

En la expresión: "Me llevó años desarmarlos en la mente, para empezar a construir mi forma de trabajar..." marca un quiebre epistemológico y subjetivo: el pasaje de una docencia reproductora a una docencia reflexiva. Este proceso requiere tiempo, distancia crítica y nuevas herramientas conceptuales para poder interrogar los propios modos de enseñar y construir otros. Emerge la práctica reflexiva como categoría clave: el docente como profesional reflexivo, que reconstruye su saber a partir del análisis de su acción y no solo desde prescripciones teóricas.

En los procesos de socialización en el contexto laboral la profesora manifiesta haber encontrado un espacio de aprendizaje que le ayudó a comprender en forma diferente la práctica docente:

> *Hace un tiempo estoy en un proceso de romper con su legado, de deconstruir eso que ellas me dejaron, porque siento que caducó ese modo de relación con el conocimiento, no es lo que me identifica. Entonces estoy en un proceso de desarmado afectivo y epistémico con ese modo de entender la enseñanza, la literatura, la investigación en literatura:"*

> *"Yo aprendo en el espacio de Práctica en el Macedo al lado de mi colega otra forma de ver el aula, la enseñanza. Esto lo digo siempre y públicamente, él vino a complementar lo que yo traía de la formación en la maestría. Empecé a leer lo que Eduardo aportaba de la parte pedagógica y empiezo a adentrarme al planteo de la práctica reflexiva. Se me van integrando los conocimientos obtenidos en la maestría. La Práctica tiene que ser una práctica reflexiva, en forma espiralada, en un ida y vuelta. El espacio de las Prácticas fueron espacios fuertes de construcción. En la Práctica I yo iba a la clase a aprender de Eduardo. Era una estudiante más, escuchaba, leía. Empezaba a ver lo que podía aportar desde lo disciplinar."*

Se aprecia la concepción del saber profesional construido por la dinámica propia de la intersubjetividad entre y desde los docentes en las organizaciones educativas, donde ejercen su actividad profesional con prácticas significativas.

El fragmento: "Yo aprendo en el espacio de Práctica en el Macedo al lado de Eduardo otra forma de ver el aula..." enfatiza la centralidad de los espacios de práctica situada y acompañada. El aprendizaje docente se potencia cuando se da en entornos colaborativos, donde la práctica no es solo repetición, sino reflexión compartida. La relación con otros profesionales, que proponen nuevas miradas, posibilita una ruptura con los esquemas previos y permite una reconstrucción del saber más rica, dinámica y profunda.

En cuanto a lo vincular afectivo, en su testimonio la profesora narradora muestra rechazo a la idea de jerarquía como superioridad en el vínculo pedagógico. Por el contrario, sostiene una jerarquía de responsabilidad del educador en cultivar un ambiente que permita el desarrollo de la tarea educativa en un contexto igualitario. Una simetría que da lugar a la construcción de relaciones que involucran intercambios agradables, con respeto y reconocimiento mutuo. En su decir:

> *"En la EPET N° 2 trabajaba en el turno intermedio, porque estaba funcionando en otro colegio, mientras se remodelaba su edificio. De ahí salí espantada, porque las preceptoras gritaban a los chicos en los pasillos, o irrumpían las clases, no pude soportar el maltrato a los adolescentes. Así que continúe en el colegio privado."*

> *"Hace 20 años que trabajo con jóvenes salesianos y la pedagogía salesiana me dio otra mirada sobre la docencia. Esta pedagogía está sustentada en los pilares de: el amor, la amabilidad, la paciencia, la escucha, el respeto absoluto hacia el otro: el joven. Yo escucho a los chicos y si no están en lo correcto les explico, pero jamás empleo el maltrato o la subestimación."*

La profesora de la Práctica sostiene la importancia de la integración de los contenidos, en forma articulada con los otros espacios de la formación específica, para asegurar la consolidación de los conocimientos y brindar a los estudiantes modos diferentes de aprender.

> *"... el grado de acercamiento a la disciplina tiene que ser más intenso. Para superar tendríamos que construir dispositivos de evaluación, en el interior de las áreas, con criterios en común, por ejemplo, el área de literatura: Literaturas Clásicas: Griega y Latina, Literatura Española, Literatura Latinoamericana, Literatura Argentina, Literatura en Lenguas Extranjeras."*
> *"Compartir criterios comunes afianza la identidad de un modo de aprender de los estudiantes."*

Está percibiendo que es necesario aprender a trabajar en conjunto para solucionar problemas, abordar tareas, para compartir experiencias, a ser analizadas e investigar juntos las prácticas pedagógicas. En concordancia con Díaz Barriga (2002) no se puede aprender en solitario ya que el aprendizaje es un proceso de construcción y reconstrucción de los saberes, por lo tanto, es de gran importancia en el ambiente académico fomentar una buena relación y comunicación docente con el fin de promover prácticas colaborativas.

Sin embargo, la profesora expresa que el trabajo en equipo colaborativo es deuda pendiente en la institución formadora, donde enseña:

> *"El mea culpa que puedo hacer es que con las profesoras del área somos colegas, no somos equipo. Yo siento que trabajo en equipo con Eduardo, porque consensuamos y miramos hacia a dónde vamos, y también con la profe Andrea, pero con los otros profesores no compartimos objetivos, no tenemos las mismas miradas sobre el enseñar y evaluar. Compartir criterios comunes afianza la identidad de un modo de aprender de los estudiantes, que pareciera que en el Macedo está endeble. Lo que nos estaría haciendo falta son encuentros con los*

colegas, pero con más tiempo, porque en las Jornadas Institucionales nos bajan cosas que no son significativas: "tenemos que hacer tal cosa".

"En la última reunión de área el coordinador dijo "va a ser rápido, media hora y nos vamos", todos nos quedamos con la necesidad de comunicar lo que nos está pasando en nuestras clases, lo que habíamos hecho, qué observo. Esto es muy necesario porque si no cada uno va por su camino, nadie observa lo que uno hace."

La narradora manifiesta que el trabajo cooperativo queda limitado al equipo de la Práctica. Se mantienen prácticas conservadoras y del individualismo aprendidas en la formación y en el ejercicio de la práctica profesional, lo que no favorece el aprendizaje. Por esto considera que es necesario extender a los otros colegas esta forma diferente de comprender la práctica:

Esta idea de equipo sería buena poder ramificar a los otros colegas. Los tres estamos más tiempo en el instituto, por la carga horaria que tenemos, estamos siempre, pero hay otros colegas que van un solo cuatrimestre y si no se los convoca no tienen una mirada integral de la formación."

Ante las dificultades que se presentan en el aula recurre a tratarlo con el colega de la Práctica, con el Coordinador de la carrera y los directivos de la institución. Problematiza las situaciones conflictivas con los estudiantes, para pensar la mejor forma de intervenir y tomar decisiones.

"Este año no fue bueno, recibí correos de los estudiantes que me afectaron, violencia verbal por parte de algunos, me involucró mucho emocionalmente, que me hace dudar de que continúe el año próximo. Me llevó mucho tiempo sostenerlos en la cursada, tuve que comunicar de casos específicos a los directivos y obtuve el apoyo de la Regente, del Rector, y en equipo con Eduardo y el Coordinador de área pudimos resolver la situación de algunos practicantes. Lo importante es que no

negociamos la formación. Con la Regente, Eduardo y el Coordinador hemos trabajado juntos todo el año resolviendo situaciones, y así aprendí a trabajar en equipo, a tomar decisiones consensuadas.

Se aprecia en estas expresiones el reconocimiento del saber de la práctica, conocimientos que conforman la epistemología de la práctica.

"La Práctica tiene que ser una práctica reflexiva, en forma espiralada, en un ida y vuelta."

"Continuamos en la Práctica II, III y en la IV nos planteamos el objetivo macro que. los estudiantes puedan comprender que ellos tienen que construir sus modos de enseñar, que no hay recetas, que fundamenten sus propuestas; que se evalúen, que narren lo sucedido."

Y lo contrasta con lo recibido en el espacio de la Práctica de su formación:

"... no recuerdo que discutiésemos lo que hoy en la Práctica tratamos de problematizar, no recuerdo que problematizáramos cómo enseñar algo o qué estrategia o recorridos hacer. Las prácticas eran la realización de los diseños, llevar a firmarlos y ya estaban. No teníamos un espacio de reunión para hablar de lo que pasó en la clase: qué pasó con los estudiantes, que pasó con el contenido, cómo lo recibieron, qué devolución hay de los estudiantes."

Está revelando una concepción de docente como agente activo de la construcción del saber profesional, recuperando la riqueza de la práctica, con investigación-acción, análisis, reflexión y creación. La práctica de la enseñanza como praxis, el docente que analiza, reflexiona, decide y actúa. Con actitud indagadora e investigadora permanente, como camino para dar respuesta a los desafíos que en cada momento plantea el desempeño profesional

Análisis de la narrativa del Profesor Generalista de la Práctica

El conocimiento profesional docente se nutre de una diversidad de experiencias escolares vividas. A partir del análisis de expresiones que remiten a experiencias significativas en el tránsito escolar, es posible identificar dimensiones fundamentales que configuran el saber docente. Estas narraciones permiten indagar cómo se va sedimentando una comprensión compleja del enseñar y aprender, a través de vivencias personales, interacciones y descubrimientos subjetivos.

La forma organizada del pensamiento, la capacidad del trabajo en grupo y liderarlo y ser aplicado aparecen en el relato del profesor como rasgos que lo caracterizan. Se destaca su pensamiento lógico y su creatividad, dos conceptos diferentes pero complementarios del pensamiento crítico y el razonamiento. En sus palabras:

> *"Siempre hacía las tareas y trataba de entender. Trabajaba con un compañerito, yo lideraba, en general las tareas eran individuales, pero siempre nos juntábamos para ayudarnos."*

Se reconoce la importancia de la experiencia vivida como estudiante en la configuración del conocimiento pedagógico. Esta experiencia revela un aprendizaje activo, sostenido en la constancia, el deseo de comprensión y la colaboración. La práctica de trabajar junto a un compañero, más allá del formato individual de la tarea, muestra la emergencia de una conciencia del valor del aprendizaje compartido, así como el desarrollo de habilidades de liderazgo y responsabilidad.

Estas vivencias construyen una base empática para el futuro docente, que comprende desde dentro las dinámicas de aula y las necesidades de los estudiantes. En términos del saber pedagógico, permiten cimentar una visión del aprendizaje como proceso social y no meramente individual, anticipando futuras estrategias colaborativas que el docente podrá implementar.

> *"Ingresé con la expectativa de prepararme para los nuevos contextos, porque tenía orientación en informática, te enseñaban programación, diagramación de las computadoras, […] el lenguaje de las computadoras, la lógica de la programación, los inputs y los outputs. Realmente me apasionaba porque te ayudaba a organizar el pensamiento de la información, eso me interesaba, me gustó mucho."*

Se advierte una relación reflexiva con el conocimiento disciplinar, que no es valorado únicamente por su contenido técnico, sino también por su potencial formativo. El aprendizaje de la programación se vincula con el desarrollo del pensamiento lógico y la capacidad de organización mental. Asimismo, se manifiesta una motivación intrínseca hacia el saber disciplinar, que puede proyectarse posteriormente en un mayor compromiso con la tarea docente.

> *"La profesora de Historia nos daba la tarea y a la siguiente clase teníamos que exponer. Nos enseñaba a elaborar cuadros sinópticos, mapas conceptuales, nos enseñaba a estudiar historia de esa manera."*

Este testimonio da cuenta de una experiencia didáctica concreta que deja huella en el modo de aprender y, posteriormente, de enseñar. El uso de organizadores gráficos, la oralidad y la participación activa como recursos metodológicos permiten al estudiante internalizar formas eficaces de apropiarse del conocimiento. Lo significativo de esta vivencia reside no solo en la estrategia pedagógica utilizada, sino en cómo esta se convierte en referente para futuras prácticas docentes. En este sentido, se evidencia un conocimiento pedagógico del contenido, que se caracteriza por comprender cómo debe enseñarse un saber específico (en este caso, la historia), de modo que sea comprensible y significativo para los estudiantes.

> *"Los espacios de creatividad los aprovechaba, como en lengua cuando tuvimos que representar la obra teatral "Mi hijo el doctor". Teníamos que adaptar el guion para hacerlo en dos o tres escenas, yo me puse a escribir junto con mis compañeros*

y yo dirigía también. Yo no quería actuar, hice la dirección, me gustaba el trabajo detrás de escena."

Esta vivencia muestra la importancia de los lenguajes expresivos y creativos en la formación integral del estudiante. La experiencia teatral representa un espacio de aprendizaje en múltiples dimensiones: escritura, adaptación textual, trabajo en equipo, dirección y toma de decisiones. El testimonio destaca, además, la identificación con el rol organizativo y de conducción, elementos que son altamente transferibles a la práctica docente.

Desde una perspectiva pedagógica, estas experiencias permiten desarrollar un conocimiento expresivo y creativo, que enriquece la enseñanza más allá de los contenidos disciplinares. También revelan un reconocimiento del trabajo detrás de escena, una metáfora potente del rol docente como facilitador y diseñador de experiencias de aprendizaje.

Los testimonios analizados reflejan cómo las experiencias escolares previas pueden constituirse en fuentes relevantes del conocimiento profesional docente. A través del ejercicio reflexivo, dichas vivencias se transforman en saberes pedagógicos, disciplinares y didácticos que configuran una identidad docente integral. Liderazgo, colaboración, pensamiento estructurado, herramientas didácticas y creatividad son componentes que, vividos desde la posición de estudiante, anticipan la formación profesional y potencian la práctica futura.

Reconocer la riqueza de estas experiencias permite resignificarlas en los procesos de formación docente y otorga sentido al recorrido individual como parte constitutiva del saber enseñar.

Su mamá fue un agente socializador importante en su historia de vida. Le enseñó a ser aplicado, organizado y constante en sus estudios.

"Mi mamá, de pequeños, nos acompañaba en el aprendizaje escolar, nos decía que no nos teníamos que dejarnos estar, que todos los días antes de ir a la escuela

teníamos que revisar la carpeta para ver dónde habíamos quedado, no dejar de revisar, que no pase una semana sin revisar y nos enseñaba a ser metódico y constante en el estudio. Me enseñó mucho, nos hacía ese seguimiento."

Tuvo incidencia también a la hora de decidir la carrera a seguir, luego que se frustrara, por razones económicas, la primera que había cursado el año anterior.

"Yo tenía que reorientar mi vocación, como la veía a mi mamá muy entusiasmada por empezar a estudiar y al grupo de jóvenes, siete eran, me incentivó a unirme a ellos. Con mucha frustración, porque en realidad a mí me frustraba eso de haber perdido un año, un estudio que no podía continuar."

Estos fragmentos nos muestran como en los procesos sociales van configurando la biografía del sujeto, que lo sitúa de una manera particular en el mundo, pues su experiencia es única. Sus padres, la crianza y educación recibida, los intereses, deseos y motivos son todos elementos que aportan a la formación de su personalidad única. Esa experiencia personal inmediata influye en la perspectiva desde la que aprehende la realidad y la comprensión que realiza según la posición que ocupa en el mundo. El espacio y el tiempo en que transcurre determina sus vivencias.

En el contexto académico nos muestra cómo se va conformando su identidad profesional:

"Empecé con desconfianza la carrera de psicopedagogía, como empezar a estudiar "algo". Pero sabía que esas disciplinas eran de mi interés. Como les pasa a muchos que la eligen por psicología y no por pedagogía."
"...en el tercer año conecté más con la formación psicopedagógica y me di cuenta que me gustaba. Lo que me devolvía el placer de aprender de psicopedagogía era el hecho de comprender, el trabajo en grupo, acompañar procesos de estudio, de comprensión,"

> *"Con las materias psicológicas conectaba con todo lo que es la psiquis, el individuo, su historia, el peso de los vínculos, las relaciones familiares, sociales. Las materias pedagógicas me dieron ese salto a lo contextual, social y cultural en las relaciones humanas. Me ayudó a comprender el peso de las experiencias escolares en la propia historia. Las materias como Pedagogía, Didáctica II y Didáctica III con la profesora Olga Loyo para mí fue como abrir la cabeza, viste que ella nos hacía pensar, poniendo en duda todo lo que uno pensaba, los supuestos y las creencias, en este sentido eran brillantes sus clases."*

.

El profesor manifiesta que en el proceso de socialización académico se pudo conectar con la carrera que había elegido como segunda opción, a través de los conocimientos que le brindaban los espacios formativos especialmente del área pedagógica. Allí empezó a comprender los componentes contextuales, sociales, culturales que se tejen en las aulas, mostrando la complejidad de esta práctica social. Comienza a reconocer la complejidad de la práctica docente, como sostiene Sanjurjo (2009):

> "...supone aceptar la incertidumbre que nos plantean las prácticas, pero también saber que las mismas son construcciones, que como tales son históricas, productos de las acciones de los sujetos que intervienen en ellas y que, por lo tanto, son posibles de modificar, permiten siempre otras resoluciones, son producto de un complejo articulado entre necesidad y contingencia." (p. 27)

Señala la intención de la profesora formadora en esos espacios de generar transformaciones en sus concepciones, cambios subjetivos que repercutieran en la propia vida de los estudiantes, y, por consiguiente, en su acción transformadora del mundo. Subyace un pensamiento foucaultiano de la necesidad de pensar la actualidad en la que estamos inmersos, lo que implica la revisión y reflexión crítica de nuestro saber, como sujetos que ejercemos o soportamos las relaciones de poder y como sujetos morales de nuestras acciones. Este pensar sería como un ethos, donde la crítica de los límites que nos

son impuestos incluye la posibilidad de rebasarlos. (Foucault, 2006, citado en Porta y Flores, 2014).

Plantea la duda como forma de reconstruir el conocimiento y la experiencia, que cimientan la estructura del pensamiento productivo. Se observa la intencionalidad de una formación profesional crítico, reflexivo, indagadora, que conlleva una comunicación didáctica entendida como arte de enseñar a aprender a dudar. Dudar, en este contexto, es adaptar conocimientos para interiorizarse y mejorar, reflexionar e inquirir con sentido de evolución personal. La reflexión es una herramienta imprescindible para el crecimiento personal y el desarrollo profesional del educador (Zeichner, 1993). Aprender desde la duda es poner en crisis las viejas conceptualizaciones y formar nuevas categorías de pensamiento; o sea, crear razón. Una didáctica orientada a enseñar a pensar implica, simultáneamente, enseñar a dudar. Como lo señala Dewey (1989), el ejercicio de la duda es fundamental para el pensamiento auténtico: «Para ser auténticos seres pensantes, debemos estar dispuestos a mantener y prolongar ese estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa» (p. 31). En sus palabras:

> *"Clases donde poníamos en discusión la calidad educativa y el fracaso escolar. Nos proponía pensar a la familia como un actor más, no como el depositario de todas las responsabilidades de la educación. Yo vivencié todo esto y fue entonces que hice un clic, empecé a entender más el sentido que tenía prepararse como un especialista en el aprender. Y después catapultó un poco todo ese recorrido en Filosofía de la Educación con el profesor Lenska. Esa mirada analítica y reflexiva sobre los enfoques y posturas filosóficas en la educación, para mí fue brillante también para "abrir la cabeza".*

> *"Yo creo que la profesora Olga vio ese potencial en nosotros nos fue armando a su imagen y semejanza. Yo agradezco mucho esto."*

El narrador pone en relieve una práctica de la enseñanza que Philip Jackson (2002) la denomina "tradición transformadora capaz de lograr una transformación en la persona enseñada; un cambio cualitativo a menudo de grandes proporciones" (p. 160).

> *"[…] Entonces empecé a plantear una perspectiva más investigativa, crítico-reflexiva, de trabajar mucho con las propias experiencias escolares, que los estudiantes documenten las prácticas, hacer observaciones de clases, que aprendan a documentar, que aprendan a analizar experiencias de aprendizajes, a analizar el posicionamiento que adoptan los alumnos de secundaria frente a las tareas, todo eso que aprendíamos con la profesora Olga, trataba de ir en esa línea. Asumí esto de que el contexto es cada vez más incierto, que los sujetos son cada vez más diversos, que no hay certezas técnicas para enfrentar los problemas de las prácticas, así proporcionar a los estudiantes una formación más analítica, creativa, ir a las prácticas más como un investigador que como alguien que lo sabe todo y tiene que ir a transmitir o establecer reglas en el aula para que funcione."*

La formación inicial y la continua abonaron a la consolidación de la perspectiva investigativa, crítico -reflexiva de su práctica docente. Estos procesos de socialización le permitieron comprender la complejidad de la práctica caracterizada por la incertidumbre, que no puede resolverse con la certeza de las técnicas, sino que se trata de generar propuestas alternativas para la situación particular, resultado del análisis de las experiencias, y la teoría que ilumina su comprensión. De esta manera el saber profesional emerge de la relación entre teoría y práctica, de una construcción permanente, dinámica, que se inicia en la formación inicial, pero sigue a lo largo de la vida profesional. Es un conocimiento emergente, provisional, en el que están presentes la incertidumbre, por lo tanto, abierto a la reflexión. en procesos como la desconstrucción y la reflexión para poder reconstruir y redefinir las preocupaciones, en procesos de reflexión crítica. (Sepúlveda Ruiz, 2005).

> *"Asumí el desafío con las orientaciones de la profesora Olga. Ella me dijo que me recomendó por toda la formación que estaba teniendo y porque no tenía todas las creencias y las tradiciones, ni obstáculos que suelen tener los profesores de las Prácticas. <<vos no pasaste por la formación de Práctica que suelen tener los profesores, así que tranquilo, que vas a poder y lo que no sabés vas a ir aprendiendo en el camino y si te equivocás no importa, no hay certezas en la docencia, de los errores se aprende>>."*
>
> *"Más las experiencias, que estaba teniendo con los trabajos prácticos como nos lo planteaba la profesora Olga en Psicopedagogía y en Seminario Aprendizaje Escolar en el Profesorado en Historia empecé a pensar las prácticas en el Macedo, y tenía presente lo que mi dijo la profesora Olga que yo me tenía que correr de las tradiciones, que haga mi propio camino con lo que había estudiado. Así que me animé y fue saliendo bien. Fue todo un trabajo de construcción de mí mismo, de mi perfil de profesor de Práctica,"*

Estas expresiones reflejan el proceso personal de reflexión y desarrollo profesional. Menciona cómo las experiencias con los trabajos prácticos, tal como los planteaba su profesora formadora, influyeron en su manera de pensar y abordar las prácticas en el Instituto donde iniciaba el ejercicio de su práctica docente. Esto muestra una conexión entre el aprendizaje teórico en los distintos espacios formativos en los que acompañaba a la profesora Olga y lo que plantea en el espacio de la Práctica en el Instituto. La recomendación de la profesora de "correrse de las tradiciones" sugiere una invitación a alejarse de enfoques tradicionales de la racionalidad técnica y a innovar o buscar un camino propio. Este consejo parece haber sido clave para el desarrollo de su perfil profesional, indicándole que debía construir su propio estilo, basado en lo que había aprendido, pero no necesariamente siguiendo estructuras preestablecidas. La frase *"me animé y fue saliendo bien*" sugiere que, aunque inicialmente pudo haber tenido dudas o inseguridades, se sintió motivado a probar un enfoque diferente, encontrando buen resultado en ello. Este acto ha

contribuido a su autoafirmación y autonomía profesional. Describe a este proceso como un *"trabajo de construcción de mí mismo, de mi perfil de profesor*", esto indica reflexión sobre su identidad profesional y consciencia de que su forma de enseñar no es solo el resultado de seguir reglas o tradiciones, sino de una construcción activa y personal.

Cuando la profesora dice "*vos no pasaste por la formación de Práctica como los que se forman para profesores, así que tranquilo que vas a poder*" está haciendo referencia a la formación inicial de profesores que moldea un perfil de docente. Al no pasar por la formación de la práctica no había conformado el *habitus* docente conservador, tradicional. En este sentido, los docentes formados bajo este enfoque epistemológico tienden a no percibir las prácticas áulicas como situaciones complejas que desbordan los marcos de la racionalidad instrumental. Al estar condicionados por esta perspectiva, quedan atrapados en la rigurosidad de un conocimiento que han aprendido a considerar central en su práctica, valorado como saber profesional y científico. Esta concepción, sin embargo, excluye otros fenómenos que requieren un abordaje más sensible, vinculado con dimensiones artísticas, creativas y subjetivas de la enseñanza. El habitus docente es el conjunto de acciones y experiencias teóricas, didácticas y pedagógicas que posee y que comparte con el grupo de estudiantes al explicar la relación del conocimiento teórico con la práctica educativa. Estas acciones están relacionadas con los diversos esquemas cognitivos que poseen, sus actitudes, situaciones comunicativas y afectivas, habilidades didácticas, etc. Las acciones son resultado de las decisiones que los formadores y futuros docentes ejercen en el desarrollo de sus prácticas. Perrenoud, (2005) advierte que el maestro, […] está constantemente procesando, creando, registrando, comparando, integrando, diferenciando, comunicando y analizando informaciones y conocimientos. Entonces el habitus, es decir, los esquemas de pensamiento, percepción, evaluativos y de acción, están implícitos en dichas acciones.

Reconocer los errores cometidos, tal como lo señala la profesora de la formadora inicial del profesor del espacio de Práctica, constituye una fortaleza en la construcción de la identidad del profesional crítico-reflexivo. Este reconocimiento posibilita la configuración de un habitus orientado al análisis y la reflexión sobre la propia práctica docente, favoreciendo así la toma de conciencia sobre las propias acciones y la autopercepción. En

este sentido, se pone en valor una epistemología de la práctica, que legitima el saber construido desde y sobre la experiencia docente.

> *"La formación reflexiva, crítica, investigativa siempre costó, no fue nada sencillo. Creo que en la mayoría de las veces nos quedamos en los intentos, en el sentido que es un trabajo permanente de ir hablando la forma que uno plantea las clases, actividades que se proponen, las preguntas que se realizan en clase, la discusión que se propone para entrar en diálogo con los estudiantes, todo va abonando a la perspectiva reflexiva, pero los estudiantes lo entienden recién en los últimos años."*

En estas expresiones se observa que los profesores de la Práctica plantean una formación crítica, reflexiva, investigativa, pero que no resulta fácil. La reflexión crítica no surge espontáneamente ni se impone por prescripción. Requiere tiempo, esfuerzo, disposición emocional e intelectual, y un entorno que habilite y acompañe ese proceso. El tránsito de la racionalidad técnica a la práctica reflexiva no es natural: exige desaprender automatismos, poner en cuestión certezas y desarrollar una mirada interrogativa sobre la propia práctica. Se evidencia que, al principio, predomina en los aprendices la reflexión orientada a la acción, (en el qué hacer,) sin captar le intención de una reflexión orientada al significado, (cómo hacer mejor).

> *"Analía es muy colaboradora porque comparte la idea que planifiquen con lo que saben, no formatearles la cabeza, para luego convertir esas micro clases en experiencias de análisis y reflexión. Llegan desesperados a dar sus clases con mucha incertidumbre, porque buscan la certeza de cómo planificar. En los Talleres de la Práctica les pedimos que comenten cómo imaginan sus micro clases antes de darlas y Analía en el caso de Lengua les va haciendo preguntas para orientarlos en sus propuestas, pero tratamos de no ser nunca directrices, para que surjan sus supuestos, sus creencias, cómo se imaginan enseñar."*

Se evidencia que la construcción del conocimiento profesional docente reflexivo es difícil y nunca acabada, porque implica revisar constantemente la propia práctica. Es parcial e inestable, ya que muchas veces se queda en intentos, pero esos intentos son ya parte del proceso formativo. Mediada por el lenguaje, el diálogo y la experiencia, más que por la simple lectura teórica y desfasada en el tiempo, porque su comprensión madura en los últimos tramos de la formación y en el ejercicio mismo de la docencia.

> *"... cuando le pedimos que reflexionen sobre las micro clases en el primer cuatrimestre, sus reflexiones son técnicas: "me faltó hacer esto", "me faltó hablar más fuerte", pero ya empieza a aparecer esta idea de que uno tiene una expectativa de la clase, pero la realidad es otra, eso le empezamos a mostrar, eso es la práctica: la distancia entre la expectativa y la realidad. Desde ahí vamos instalando la práctica reflexiva, que no la entienden bien hasta que vivencian sus primeras clases."*

El equipo de la Práctica se propone instalar una relación dialéctica entre teoría y práctica en el trayecto formativo de la Práctica, con la intención de romper con la lógica tradicional en la que, primeramente, se tenía que conocer los fundamentos teóricos para luego aplicarla a los espacios de la práctica. Intentan superar la idea de la práctica subsidiaria de la teoría, para entender que ambas se articulan dialécticamente.

> *"No tienen práctica sobre esto. Me parece que en las materias disciplinares los estudiantes las viven más como certezas y cosas que deben hacer en el aula. No sé si piensan en la Práctica cuando aprenden los contenidos disciplinares. Por eso sienten que las materias pedagógicas tienen relación con la Práctica y no las disciplinares."*

En este fragmento se observa que el profesor percibe la desarticulación entre la formación Específica y la formación en la Práctica. Considera que en las materias disciplinares, los estudiantes se enfocan más en aprender contenidos teóricos o

conceptuales sin un vínculo claro con la práctica, es decir, con su aplicación en situaciones reales de enseñanza o en contextos concretos de la disciplina.

Se menciona que las materias disciplinares son vividas por los estudiantes "como certezas y cosas que deben hacerse en el aula". Puede interpretarse que los contenidos específicos son presentados como “verdades” que deben aplicarse sin mediación crítica o contextualización. Es decir, los estudiantes no necesariamente ven los contenidos como algo que puedan experimentar o adaptar en un contexto real. El profesor resalta esta falta de articulación entre la formación disciplinar y las prácticas cuando advierte que en los espacios del campo disciplinar se entiende a la práctica pedagógica más desde la certeza y lo normativo que desde procesos reflexivos que reconfiguran ideas para crear una nueva comprensión. Esto dificulta la formación reflexiva de los estudiantes, aprender a pensar sobre su hacer, en la acción y sobre la acción, es decir, teoría y práctica articulados (Schön, 1983). Por el contrario, se naturaliza la idea: “las materias disciplinares no se piensan para la práctica”; por eso los estudiantes solo vinculan lo pedagógico con la experiencia de enseñanza real. Esta percepción fragmentada del conocimiento docente, donde lo disciplinar se aprende como “teoría” y lo pedagógico como “práctica”, dificulta la construcción de una identidad docente reflexiva e integrada.

> *“Lo que encontramos como mucho obstáculo que se viene arrastrando son los conocimientos disciplinares. La perspectiva hermenéutica crítica reflexiva necesita que los estudiantes tengan consolidados ciertos conocimientos disciplinares, esto es un aprendizaje que tengo de la Práctica, de tal manera que nosotros podamos llevar a otro nivel la discusión de las propuestas, empezar a discutir el sentido de ciertas tareas, de ciertos enfoques de la disciplina, nos encontramos que no manejan el contenido disciplinar, lo tienen que aprender y otro obstáculo es la escritura, les cuesta escribir la idea que tienen de una clase. Nos pasamos varios meses dándoles orientaciones de cómo comunicar una planificación y de mandarlos a estudiar contenidos específicos.”*

Señala una dificultad persistente en la formación docente: la debilidad en los saberes disciplinares que traen estudiantes, que les impide avanzar hacia formas más complejas de pensar la enseñanza. Plantea la enseñanza desde una perspectiva hermenéutica crítica, lo que implica: comprensión profunda de los sentidos de lo que se enseña, capacidad de interpretar y resignificar prácticas, reflexión situada y crítica de los discursos y enfoques disciplinares. Por ello, los estudiantes necesitan saber de qué están hablando, sin base disciplinar, no hay posibilidad de deconstrucción, cuestionamiento ni reformulación didáctica.

El profesor apela a la autora Litwin (1997), para dar cuenta de lo que quieren lograr en sus estudiantes. Les está planteando un abordaje que se distancia totalmente de lo esquemático, rígido, de la "receta" para entender que las propuestas del docente para el aprendizaje de un determinado conocimiento es una construcción, una configuración didáctica:

> *"... cuesta que entiendan con suficiencia la disciplina, lo que les dificulta imaginar estrategias didácticas, Edith Litwin habla de configuraciones didácticas, no de estrategias, para referirse a cómo los profesores imaginan la experiencia de trabajo en el aula con algún saber disciplinar. Se configura con el saber que tiene de su disciplina, del saber del aula, del alumno y del contexto y arma una estrategia de trabajo, que no está en ningún libro, es toda una creación del docente."*

La autora Litwin con configuraciones didácticas refiere a la posibilidad de generar formas peculiares de organizar la enseñanza, con el dominio del conocimiento de su especialidad y la manera como se la implementa. La propuesta se constituye en una configuración didáctica, como expresión de la experticia, pero no como un modelo a ser trasladado como un esquema de enseñanza de uno u otro contenido.

De esta manera el equipo de la Práctica se propone construir espacios de reflexión, para cuestionar las acciones y producir rupturas necesarias. Perkins (1995, citado por Litwin, 1997, p. 100)) considera que estos procesos reflexivos mejoran la manera de generar la construcción del conocimiento, porque incorpora el nivel de comprensión

epistemológico, es decir, el modo en que se formulan las explicaciones y justificaciones en el marco de las disciplinas. Y es en este punto donde encuentran las dificultades en la Práctica IV cuando se requiere que los estudiantes lleguen con buenos conocimientos de la especialidad para poder imaginarse cómo los pueden tratar para una su enseñanza en particular.

Algunas aproximaciones de sentido en relación con las narrativas de los/las profesores/as que conforman los tres casos

A partir del análisis de las narrativas de los cuatros profesores informantes podemos hacer algunas aproximaciones de sentido, teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación.

En cuanto a los procesos de construcción del conocimiento de la práctica profesional la Profesora del Área Pedagógica considera que en la práctica se dan los procesos de construcción de conocimiento profesional, en este sentido la práctica profesionaliza al docente. El conocimiento profesional se va construyendo en la experiencia de la práctica, en la formación continua (congresos, especializaciones) y en las relaciones afectivas con colegas y estudiantes. Destaca la importancia del aprendizaje colaborativo y la conexión entre teoría y práctica. Sostiene una concepción de docencia como una actividad colectiva, donde la enseñanza y el aprendizaje son el resultado de un trabajo en equipo (el docente como intelectual colectivo).

En su narrativa el Profesor del Área Específica destaca su formación en investigación literaria y su experiencia como escritor, que enriquecen su práctica docente. Considera a la investigación disciplinar como experiencia que enriquece y le permite realizar innovación en la enseñanza.

El conocimiento profesional de la Profesora de la Práctica se construye a partir de la deconstrucción de modelos tradicionales aprendidos en la universidad y la incorporación de la práctica reflexiva aprendida junto a su colega.

La formación de grado del Profesor Generalista de la Práctica, especialmente en algunos espacios formativos, ha aportado a la construcción de su conocimiento profesional docente desde una perspectiva crítica, reflexiva e investigativa de la práctica docente

En relación a las concepciones de enseñanza y el aprendizaje la Profesora del Área Pedagógica concibe la enseñanza como un proceso transformador mediado por las emociones y los afectos Enfatiza la importancia de la contención afectiva para el aprendizaje. El énfasis en lo vincular afectivo se alinea con la teoría del aprendizaje socioemocional, la importancia de las emociones, las relaciones interpersonales y el clima social en el proceso de aprendizaje. Esto está en concordancia a los postulados de Gardner (2011), quien plantea que la educación, además de ocuparse del desarrollo de la inteligencia verbal-lingüística y la lógico-matemática (hemisferio izquierdo), tiene que incluir el desarrollo de la inteligencia emocional. Esto da lugar a entender que cada persona es diferente y cada una puede combinar las inteligencias de una manera distinta. Para esta profesora la inteligencia emocional juega un rol importante en su práctica pedagógica. También se resalta la importancia que la profesora le otorga a la práctica profesional para aprender y desarrollarse, que se conecta con la idea del "docente reflexivo" propuesta por Donald Schön (1997). Este autor argumenta que el conocimiento profesional del docente se construye a través de la reflexión sobre la práctica y la experimentación en el aula. La visión de la profesora acerca de la formación docente es de un proceso de aprendizaje constante, coincidente con el concepto de "aprendizaje a lo largo de la vida" y la idea del docente como "profesional del aprendizaje" (Perrenoud, 2005).

La historia del Profesor del Área Específica está marcada por la investigación, influenciado por su padre y su pasión por la literatura. Considera que la investigación disciplinar le ha dado herramientas para innovar y fundamentar sus propuestas.

Su visión de la práctica docente es que es compleja y que se enriquece con la formación continua y el trabajo en equipo. Sin embargo, su experiencia en un equipo de investigación y su percepción de la singularidad de su trayectoria revelan dificultades para el trabajo colaborativo.

Valora la diversidad de posibilidades en la educación y la importancia de la experiencia profesional para enriquecer la práctica. La valoración por la singularidad de su trayectoria se conecta con la noción de trayectoria de Bourdieu (1997), quien considera que la trayectoria comprende una "serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometidos a incesantes transformaciones" (p. 82). Esta trayectoria profesional es el camino recorrido, en el que los docentes emplean estrategias, atraviesan tensiones y sortean desafíos para ejercer la práctica docente. Este recorrido estaría basado en experiencias personales que se conjugan con la experiencia de otros en un espacio temporal de interacción entorno a las implicancias de la profesión docente y sus identidades. La trayectoria personal y profesional de un individuo influye en su forma de percibir y actuar en el mundo. Son producto de la historia, esto es, de la historia de todo el campo social y de la experiencia acumulada en el curso de una trayectoria determinada.

La Profesora de la Práctica rechaza los modelos pedagógicos autoritarios y disciplinadores, y promueve una enseñanza basada en el respeto, la escucha y la amabilidad.

El rechazo al modelo tradicional y autoritario de enseñanza se sustenta en las teorías constructivistas del aprendizaje, las cuales cuestionan los enfoques centrados en la mera transmisión de conocimientos y en la figura del docente como autoridad incuestionable.

Su crítica a las relaciones de poder en la educación muestra una mirada crítica hacia el modelo pedagógico dominante en su formación, marcado por el miedo y la sumisión (Foucault, 1984). Reconoce la violencia simbólica ejercida por algunas profesoras y busca romper con ese legado para construir su propia forma de enseñar.

Valora la pedagogía salesiana, basada en el respeto y la escucha, y destaca la importancia de la integración de contenidos y el trabajo colaborativo. Sin embargo, reconoce las dificultades para trabajar en equipo en el Instituto donde se desempeña.

La búsqueda de una práctica reflexiva —concebida como aquella en la que los profesionales toman conciencia de los conocimientos implícitos que guían su accionar— posiciona a la docente como un sujeto en permanente formación, capaz de cuestionar y

revisar críticamente su propia práctica (Schön, 1992). Este aprendizaje no se limita a una dimensión individual, sino que se inscribe en un marco colectivo, evocando la noción de comunidad de práctica propuesta por Wenger (2001), donde el aprendizaje se configura como un proceso de participación social, en el que los docentes comparten experiencias, construyen saberes en conjunto y aprenden unos de otros.

El Profesor Generalista de la Práctica destaca la importancia de la formación reflexiva, crítica e investigativa. Reconoce la complejidad de la práctica docente y la necesidad de analizar las experiencias para adaptar las propuestas a la realidad del aula. Su visión de la práctica se inscribe en el paradigma de la complejidad Morin, (2016), como un sistema de los elementos interconectados, que requiere de un pensamiento sistémico. En este sentido el profesor enfatiza una formación docente desde la perspectiva crítico-reflexivo, de investigación-acción y la construcción del conocimiento profesional a partir de la experiencia. Integrar la investigación y la docencia se vincula con la idea de la "investigación-acción" como herramienta para la mejora de la práctica docente (Schön, 1983 y Zeichner 1993).

Se propone instalar una relación dialéctica entre teoría y práctica, fomentando la reflexión crítica y la investigación en el aula, que lo ubica en la perspectiva crítico-reflexiva para la reconstrucción social (Pérez Gómez, 1992). Una "pedagogía crítica" al decir de Paulo Freire, que fomenta la investigación, el pensamiento crítico y la transformación social.

Se observa una clara convergencia hacia un enfoque constructivista, donde la experiencia, la reflexión, la colaboración y el pensamiento crítico como pilares fundamentales para la formación de docentes, capaces de responder a los desafíos de un contexto educativo en constante cambio. Entiende que no hay recetas ni certezas en la enseñanza, sino que cada situación requiere un análisis particular y la búsqueda de soluciones creativas. La idea de configuración didáctica propuesta por Litwin (1997), que el profesor menciona en su narrativa, responde a la concepción de la práctica incierta y compleja, que requiere de docentes que tengan dominio del contenido disciplinar, pero también de las características del aula, del alumnado y del contexto para crear una

estrategia de trabajo que responda a las necesidades específicas de la situación. Considera, además, que el trabajo colaborativo y en equipo es fundamental para abordar esta complejidad, ya que permite compartir experiencias, reflexionar sobre las prácticas y tomar decisiones consensuadas.

Valora la influencia de su profesora formadora, quien lo impulsó a "correrse de las tradiciones formativas del profesorado" y construir su propio camino. Puso el énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo sobre la educación en sus estudiantes para generar transformaciones en ellos, no solo a nivel intelectual, sino también en su forma de actuar en el mundo. Describe su propio proceso de construcción de un perfil docente que se aleja de las tradiciones y busca la innovación, lo que implica un cuestionamiento del habitus técnico racional, y conformar un habitus reflexivo, entendiendo por habitus la conformación de esquemas de pensamiento, percepción y acción, internalizados a través de la socialización, y que guían las prácticas (Bourdieu, 1997).

En su narrativa resalta la importancia de la reflexión sobre la acción, para reconocer la distancia entre la expectativa y la realidad. Sin embargo, también señala la dificultad de los estudiantes para desarrollar una práctica reflexiva, especialmente en los primeros años de formación.

La Profesora y el Profesor de la Práctica abogan por una enseñanza como práctica reflexiva, donde el estudiante es un agente activo en la construcción de su propio conocimiento. La experiencia, la reflexión crítica y la investigación-acción como elementos clave en esta concepción. Valoran la duda, el cuestionamiento y la problematización como herramientas para la construcción de un pensamiento crítico y creativo.

El rol del profesor se transforma en el de un guía o facilitador que acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje.

El Profesor de la Práctica destaca la importancia de analizar las propias experiencias escolares, documentar las prácticas y reflexionar sobre el posicionamiento de los alumnos frente a las tareas, elementos que le permiten a los futuros profesionales docentes comprender la complejidad de la práctica educativa. Esta concepción de enseñanza se basa en la idea de que el conocimiento no es algo dado, sino que se construye a través de la interacción con el mundo y la reflexión sobre la propia experiencia.

Ambos profesores de la Práctica enfatizan la importancia de la articulación entre la teoría y la práctica, donde los contenidos disciplinares se convierten en herramientas para comprender y transformar la realidad.

Se observa que los profesores formadores del profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del Instituto Superior Privado Macedo Martínez de Formosa poseen una gran variedad de experiencias formativas y profesionales que enriquecen sus prácticas docentes. Se identifican diferentes concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, desde la importancia del vínculo afectivo y la innovación hasta la necesidad de una formación crítica y reflexiva. Se enfrentan a situaciones problemáticas en sus prácticas, las que abordan desde sus propias perspectivas y fundamentan sus decisiones en sus experiencias y concepciones.

Las narrativas de los profesores muestran una evolución hacia una concepción de la enseñanza y el aprendizaje más centrada en el estudiante, la colaboración y la reflexión. Reconocen la importancia de la formación continua y el trabajo en equipo para afrontar la complejidad de la práctica docente. Sin embargo, también se evidencian dificultades para superar modelos tradicionales, marcados por la rigidez, el individualismo y la falta de articulación entre la teoría y la práctica.

Los procesos reflexivos son clave para este cambio. La capacidad de analizar las propias prácticas, cuestionar los supuestos y construir nuevos conocimientos a partir de la experiencia es fundamental para el desarrollo profesional de los docentes. Especialmente la profesora del área Pedagógica y los profesores de la Práctica entienden que es necesario fortalecer la formación en este sentido, promoviendo espacios de diálogo, colaboración y reflexión crítica en las instituciones formadoras.

En todas estas historias de vida y formación profesional se aprecia que la socialización es un aspecto central en la construcción del saber profesional docente. Todas las instituciones generan un proceso de socialización particular que incide en la forma particular de formarse y de ser docente. El saber docente no sólo se adquiere en la formación inicial, no se limita a su paso por el profesorado, sino que ésta es sólo una primera instancia de socialización de un largo recorrido en la profesión. Las experiencias en

el contexto laboral, que relatan los profesores entrevistados, tienen un peso muy importante en la construcción de su saber práctico, especialmente en los primeros años de su carrera, cuando van ensayando formas de intervenir, puestas en reflexión crítica, en un caso, cuestionando la formación inicial, en otra, sumando experiencias a ésta, en socialización con sus colegas, para comprender los desafíos que les presenta el ejercicio de su profesión.

Análisis de Programas

Análisis del programa de la asignatura: Psicología del Aprendizaje

El cursado de la asignatura corresponde al 1° año de la carrera del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. En el programa se detalla la organización del curso: cantidad de horas semanales, el sistema de evaluación (dos parciales con recuperatorio y un examen final), y los requisitos de asistencia. Se centra en la aproximación de los estudiantes al conocimiento epistemológico sobre el aprendizaje y el sujeto del aprendizaje y su análisis crítico. Para ello propone objetivos como: el desarrollo el análisis crítico de escenarios variados en relación al aprendizaje en sus diferentes dimensiones. También analizar los diversos factores que influyen en el sujeto que aprende desde los aportes de la psicología educativa en la enseñanza de la lengua.

Se propone muñir a los estudiantes de herramientas para poder orientarse en la vasta cantidad de información disponible en internet. Atender a los modos personales de aprendizaje y la utilización de múltiples lenguajes comunicativos.

La metodología de evaluación de los aprendizajes incluye trabajos grupales de investigación, discusiones y análisis de diferentes materiales, culminando en una presentación del trabajo final. Como instrumentos de evaluación menciona los procesos de autoevaluación, coevaluación mediante análisis, simulaciones, productos e investigaciones.

Los contenidos de la asignatura están distribuidos en tres ejes: en el eje 1 se presenta el espacio con la introducción a la psicología como ciencia. La relación entre psicología y

educación La constitución y desarrollo de la psicología del aprendizaje, concepciones actuales y aportes al estudiante del profesorado en Lengua y Literatura. El aprendizaje escolar. Crecimiento, desarrollo, maduración – aprendizaje. En el eje 2: las teorías sobre el aprendizaje humano: las teorías asociacionistas, las teorías de la reestructuración: la Gestalt, psicología genética de Piaget y el aprendizaje significativo de Ausubel. Eje 3: la teoría histórico-cultural de Vygotsky, la teoría de las inteligencias múltiples y neurociencias y educación.

Finalmente, se presenta la bibliografía obligatoria y un calendario tentativo de actividades.

El programa de Psicología del Aprendizaje para el Profesorado en Educación Secundaria en Lengua y Literatura presenta una propuesta educativa que busca formar docentes con una profunda comprensión de los procesos de aprendizaje y las diversas teorías que lo explican. El programa se caracteriza por una visión constructivista del aprendizaje donde se reconoce al estudiante como un sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento. Se busca desarrollar la capacidad de análisis de las diversas instancias que influyen en el proceso de aprendizaje. Se fomenta el desarrollo de habilidades de investigación y la capacidad de analizar información proveniente de diversas fuentes. Se busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje y el de los demás y se reconoce la importancia del trabajo colaborativo y la interacción con otros para el aprendizaje.

Se aprecia una perspectiva reflexiva del aprendizaje, en la que el estudiante como sujeto activo interpreta, cuestiona y reconstruye la información. Se plantea el aprender desde un enfoque socio-constructivista vygotskiano, el aprendizaje se construye socialmente, en el que el entorno cultural, social e institucional tiene un papel central.

El propósito enunciado en el programa de “analizar los diversos factores que influyen en el sujeto que aprende” está reconociendo la complejidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje, en la que influyen factores como la familia, la escuela, los medios y las prácticas sociales.

Se aprecia el rol de docente guía y facilitador del aprendizaje., que acompaña a los estudiantes en el proceso de aprendizaje Se fomenta la interacción entre los estudiantes y se promueve el debate sobre los contenidos de la asignatura. Se proporciona a los estudiantes las herramientas y recursos necesarios para que puedan llevar a cabo su trabajo de investigación.

En cuanto a la concepción de conocimiento subyace la idea de que se construye a través de la interacción con el entorno y la experiencia. Se valora la diversidad de perspectivas y la capacidad de analizar los contenidos desde diferentes puntos de vista. Se considera al conocimiento como una herramienta para comprender la realidad y actuar sobre ella.

En la formación de los estudiantes como futuros docentes se pone el énfasis en los procesos reflexivos para analizar diversas problemáticas del aprendizaje, para que los futuros docentes sean capaces de diseñar e implementar estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje significativo en sus estudiantes. Se enfatiza la importancia de la formación en investigación para la práctica docente. Se promueve el desarrollo de habilidades para el uso de las tecnologías digitales en la educación.

Con respecto a la concepción de enseñanza, se centra en el estudiante y en sus procesos de aprendizaje. Se utilizan estrategias de aprendizaje activo que involucran a los estudiantes en la construcción del conocimiento. Se fomenta el trabajo colaborativo y la interacción entre pares. Se utilizan diversas fuentes de información, incluyendo textos académicos, artículos periodísticos, películas y noticias.

Por último, con la concepción de evaluación de proceso continuo, se valora el progreso del estudiante en la construcción de su aprendizaje. Se utilizan diversos instrumentos de evaluación, como la autoevaluación, coevaluación, análisis de situaciones, simulaciones, productos e investigaciones. Se consideran tanto los aspectos conceptuales como las habilidades y actitudes desarrolladas por los estudiantes.

El programa refleja una concepción contemporánea y crítica de la educación, que busca formar sujetos autónomos, reflexivos e investigativos. Este enfoque se sustenta en teorías socio-constructivismo, metacognición, y el pensamiento crítico, promoviendo un aprendizaje activo, contextualizado y comprometido con la realidad. Refleja una

concepción de estudiante como sujeto activo en su propio proceso de aprendizaje, el docente como un facilitador que lo acompaña en este proceso, y el conocimiento como una construcción social que se elabora a través de la interacción y la experiencia.

Análisis del programa Definición Institucional II

El programa de la asignatura "Definición Institucional II" del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura del Instituto Superior Privado "Robustiano Macedo Martínez" del 4° año, detalla la estructura del curso: fundamentación, objetivos, metodología, evaluación (con criterios y rúbricas), los contenidos organizados en ejes temáticos: microrrelatos, poesía, cuento/biografía/autobiografía, y reseñas culturales y la bibliografía. La asignatura se centra en la formación docente promoviendo el análisis crítico y la producción de textos literarios y académicos. El curso es cuatrimestral, con 5 horas semanales, y requiere la aprobación de dos evaluaciones parciales para acceder al examen final.

En la justificación muestra la articulación entre la teoría literaria con las prácticas pedagógicas a través de varios ejes y actividades con el fin de formar docentes capaces de intervenir en las áreas del arte y la cultura, asumiendo una presencia activa dentro del campo educativo. Se centra en la idea de que el aprendizaje se produce a través de un proceso colaborativo en intercambios entre pares, en la frecuentación de prácticas e internalizando gradualmente los conocimientos acerca de los usos del lenguaje en el ámbito literario. Propone la reflexión constante sobre el objeto de estudio sobre temas específicos de la literatura (géneros, autores, estilos, movimientos, etc.), las prácticas del lenguaje en general, el lenguaje estético en particular y los discursos académicos. Los objetivos propuestos refieren a la profundización de los conocimientos literarios y el quehacer docente. Esto incluye la textualización de escritos que exploren la "zona fronteriza" entre lo académico y lo estético. El desarrollo de la capacidad de la escritura de textos en algunos de los géneros principales de la actividad literaria contemporánea. Los estudiantes deben ejercitar su capacidad de seleccionar, ordenar, procesar y generar nuevas producciones

escritas. Propiciar el análisis crítico y reflexivo sobre las relaciones entre la literatura y otros textos de la cultura, como la moda, el cine y el deporte.

Los contenidos del curso se organizan en ejes temáticos que incluyen lectura y micro relatos, poesía, cuento, biografía y autobiografía, así como reseñas y textos de la cultura. Las actividades propuestas incluyen análisis y discusión de estudios de casos, trabajos prácticos (que no necesariamente serán escritos), la elaboración de productos, y la participación activa en cada encuentro y en el aula virtual del espacio curricular. También se busca que los alumnos elaboren materiales con fines didácticos.

En la propuesta de evaluación se consideran diversos instrumentos de evaluación, incluyendo producciones que pongan en juego la resolución de problemas, trabajos de creación colaborativa, guías de lectura, informes y reseñas críticas, así como la elaboración de rúbricas. Se evalúa el dominio de los conceptos clave de la materia, el empleo de la bibliografía, la calidad de los escritos y la originalidad de las producciones.

En un análisis de la estructura profunda del programa se puede decir que subyace la concepción de conocimiento constructivista, que se construye a través de la práctica y la experiencia. No se trata solo de la adquisición pasiva de información, sino de la internalización gradual de los usos del lenguaje en el ámbito literario. Se valora tanto el conocimiento teórico (sobre géneros, autores, estilos, movimientos literarios) como el práctico (la producción y el análisis de textos). El conocimiento también se entiende como una construcción social y colaborativa, donde el intercambio entre pares es fundamental. El programa fomenta la reflexión y la conceptualización sobre el objeto de estudio, lo que implica una visión del conocimiento como algo dinámico y en constante construcción.

La visión de docente es como un mediador y guía en el proceso de aprendizaje. Su rol es el de propiciar la reflexión y la conceptualización sobre el objeto de estudio. Se espera que el docente sea capaz de desarrollar la escritura de textos en diversos géneros literarios y que tenga competencias críticas sobre los problemas generales de la literatura.

Se busca una formación que promueva la autonomía y la reflexión crítica de la literatura en los futuros docentes. Esto se evidencia en la importancia que se da a la revisión y evaluación de la propia tarea. Se reconoce la importancia de entender la diversidad cultural, brindando la oportunidad de llevar adelante proyectos educativos articulados con la comunidad.

El programa se centra en la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura propias del ámbito académico, actividades necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas y en las actividades de producción y análisis de textos, que la autora Carlino (2005) las define como "alfabetización académica". Apunta a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior (p. 13). La alfabetización académica busca que los estudiantes internalicen las convenciones del discurso académico, como se explicita en el objetivo del programa: que los estudiantes puedan producir discursos académicos al escribir comentarios, reseñas y análisis críticos.

Subyace una perspectiva de enseñanza denominada "*interacción profesor-alumno*" (Kember, 1997, citado en Hernández Pina y Maquillón Sánchez, 2010), en la que se busca que los estudiantes interpreten los contenidos. En esta concepción se hace hincapié en las actividades del aprendizaje tales como los experimentos, la solución de problemas. Dall´ Alba (1991, citado por González Cabanach, 1997) llama a esta concepción "desarrollo de capacidades para ser un experto". Se combina con la concepción de enseñanza como "*facilitador de la comprensión*". Se pone el énfasis en el desarrollo de la comprensión del conocimiento. El resultado del proceso de enseñanza es la comprensión que el alumno muestra al aplicar los conocimientos que aprende en situaciones reales y le da sentido a lo que aprende (Samuelowicz, 1992, citado en Hernández Pina y Maquillón Sánchez, 2010). Estas concepciones de enseñanza se observan en el programa con las propuestas de estrategias metodológicas variadas, que incluyen clases teóricas, teórico-prácticas y prácticas. Se fomenta el aprendizaje colaborativo a través de la discusión grupal y el intercambio entre pares. La enseñanza busca desarrollar la escritura en diversos formatos textuales, así como la capacidad de seleccionar, ordenar y procesar información. Se

promueve el uso de recursos digitales como herramientas para el aprendizaje y la producción de materiales.

La propuesta de evaluación formativa, vista como un proceso continuo, cuyo objetivo fundamental es ayudar a los estudiantes a regular por sí mismos sus propios procesos y estrategias de pensamiento y aprendizaje (Hoffmann, 2013). Para ello se utilizan diversos instrumentos de evaluación, que ponen en juego la resolución de problemas, trabajos de creación colaborativa, guías de lectura, informes y reseñas críticas, entre otros. Se evalúa el dominio de los conceptos clave, el uso de la bibliografía, la calidad de los escritos y la originalidad de las producciones. La evaluación también considera la participación activa en clase y en el aula virtual.

En síntesis, subyace en el programa de Definición Institucional II la concepción constructivista del aprendizaje, que considera al estudiante como sujeto activo y autónomo, capaz de construir su propio conocimiento a través de la experiencia y la reflexión. La enseñanza se centra en el desarrollo de habilidades de escritura y análisis literario y la evaluación se entiende como un proceso formativo que acompaña el aprendizaje. Se observa la centralidad del conocimiento literario, su aprendizaje profundo que le proporcione a los estudiantes una base teórica sólida en el conocimiento específico, al mismo tiempo que se les desafía a aplicarlos en la producción y análisis de textos literarios. Se aprecia el interés por formar sujetos capaces de tomar decisiones, revisar y evaluar su propia tarea.

Análisis del Programa de la asignatura Práctica IV

La asignatura Práctica IV corresponde al 4° año del Profesorado en Educación Secundaria en Lengua y Literatura y la dicta un Profesor Generalista y una Profesora Especialista. En la **justificación** del programa se plantea a la práctica de la enseñanza como una práctica compleja, que requiere la formación de profesionales docentes que interpreten los acontecimientos complejos y ambiguos del aula. Esto demanda un trabajo intelectual

para sostener las decisiones que toman los docentes a la hora de resolver las dificultades de la práctica. Tiene como objetivo principal brindar un espacio de aprendizaje que instrumente y fortalezca la formación inicial de los estudiantes para favorecer su incorporación en instituciones educativas atravesadas por situaciones sociales complejas. Se plantean espacios donde se confrontan el conocimiento pedagógico, las ideas, las creencias y disposiciones personales de los practicantes con la realidad de la enseñanza en las escuelas. De esta manera, se busca valorizar las teorías didácticas para la reflexión crítica de las prácticas que permitan resolver los desafíos de los escenarios educativos.

En los **objetivos** se expresa la intención de desarrollar una perspectiva investigativa de la práctica docente que posibilite el análisis de la propia acción y la construcción de la profesionalidad.

Entre las capacidades a desarrollar se mencionan: el trabajo cooperativo; el compromiso con la diversidad escolar; la escucha activa y empatía en los intercambios en el aula, como así también el compromiso con el propio proceso formativo. Se aspira a que el/la docente pueda entender la importancia de las teorías didácticas para la práctica, no entendidas como recetas prescriptivas de la acción, sino como marco referencial que iluminan el entendimiento de la práctica para la promoción de macro habilidades lingüísticas en los y las adolescentes que transitan por el nivel secundario, y de los desafíos de los escenarios educativos caracterizados por grupos heterogéneos.

En cuanto a las estrategias, la metodología de trabajo tiene formato de taller que propicia la participación de los/las estudiantes en la tarea, requiriendo conocimientos teóricos conceptuales y técnicos instrumentales. La práctica en terreno es el eje central de esta asignatura que se desarrolla en las escuelas secundarias. La modalidad del dispositivo es de investigación acción, realizando entrevistas al docente coformador, observaciones de clases, ayudantías que son prácticas de ensayos de clases y, posteriormente, elaboración y puesta en escena de diseños de clases orientados por el coformador. Toda la información obtenida en la práctica de enseñanza en la escuela secundaria es material para su análisis crítico en las clases del instituto formador. El objetivo central es promover la reflexión-acción como autoevaluación permanente, posibilitadora de la formación profesional.

Entre los instrumentos de evaluación se plantean: el registro de seguimiento del desempeño individual del practicante para cada etapa; trabajos prácticos en la instancia de Taller; carpeta de las experiencias de cada una de las etapas de la Práctica y Residencia y Rúbricas de evaluación de desempeño por pareja pedagógica.

Los contenidos están organizados en dos núcleos problemáticos. El núcleo problemático uno se titula *¿Cuáles son los enfoques, escenarios y desafíos para la formación en la práctica docente?* Abarcando temas como ámbitos y actores de la Práctica Docente; la observación y registro de las prácticas educativas; documentación de prácticas pedagógicas, su análisis y construcción de conocimiento sobre la práctica de la enseñanza de Lengua y Literatura: reflexión en la acción, sobre la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción. El núcleo problemático dos, titulado *¿Cómo los profesores en Lengua y Literatura pueden organizar y comprender mejor la enseñanza?,* presenta contenidos como los documentos curriculares en Lengua y Literatura para el nivel secundario y su análisis en la enseñanza para la comprensión; diseños de propuestas pedagógicas didácticas y momentos o secciones de la clase para la formulación de "buenas preguntas".

En el Anexo se presentan los Trabajo Prácticos, que se centran en la producción escrita de las actividades de la práctica en terreno. Se observa la gradualidad con la que se van dando las actividades en torno a la preparación de los residentes para el trabajo en el campo.

El Trabajo Práctico N° 1 abordan el Cuaderno de campo y las actividades a registrar en él son las observaciones de prácticas de enseñanza de lengua y literatura en un curso de la escuela asociada. La elaboración del registro de la observación y su análisis.

El Trabajo Práctico N° 2 plantea el tema de las prácticas de planificación y gestión de clases, con actividades de diseño de propuestas de enseñanza de lengua y literatura para clases de ensayo y clases preliminares. Puesta en práctica de las propuestas en la escuela asociada. Evaluación y coevaluación de las estrategias de acción. Registro y documentación de la etapa.

El Trabajo Práctico N° 3 se centra en el Diseño de un plan de trabajo de Residencia. Para ello se les propone el diseño de una propuesta de enseñanza de lengua y literatura para

un curso de la escuela asociada. Se pone en práctica la propuesta. Se realiza la evaluación y coevaluación de la Residencia. Se registra y documenta la etapa.

El Trabajo Práctico N° 4 aborda la sistematización de las experiencias de Práctica y Residencia. Las actividades están propuestas para la organización y secuenciación de los documentos acumulados durante las diferentes de la experiencia, para luego elaborar las narrativas pedagógicas individuales. Por último, realización de ateneos y/o coloquio de experiencias.

En el análisis de la estructura profunda de este programa se reconoce la concepción de estudiantes como sujetos activos en su propio proceso de aprendizaje. Se espera que desarrollen un compromiso con su propio proceso formativo. Se considera la diversidad de los estudiantes y se busca una actuación docente que considere las diferentes formas de aprender. Se espera que los futuros docentes sean capaces de interpretar situaciones complejas y ambiguas, lo que implica una concepción del estudiante como un ser reflexivo.

El docente es visto como un profesional reflexivo, capaz de discernir sobre sus acciones, reflexionar sobre sus funciones y tomar decisiones fundamentadas. Se promueve la visión de docente como un investigador de su propia práctica, comprometido con el análisis de su acción y la construcción de su profesionalidad. Como profesional reflexivo que entiende que los problemas de la práctica no se resuelven con utilizar determinadas técnicas para alcanzar fines predeterminados, sino que sea capaz de afrontar dilemas y contradicciones, así como reconocer dificultades y buscar la mejora continua. Se fomenta la cooperación en el abordaje de las actividades y el compromiso con la realidad educativa. Para ello se considera como fundamental la escucha activa y empatía en los espacios de intercambio.

Subyace una concepción de conocimiento como producto de un proceso, con el énfasis en la actividad humana, y el individuo concebido como producto de la interacción social. Se valora un conocimiento complejo, problemático y crítico, que se construye de manera productiva y no repetitiva. Se busca que el conocimiento pedagógico sea puesto a

discusión y confrontado con la realidad de la enseñanza en las escuelas. Se promueve la construcción de conocimiento sobre la práctica de la enseñanza a través de la reflexión en la acción, sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (Schön,). El programa destaca la importancia de los marcos conceptuales y técnico-instrumentales para el diseño, la implementación y la evaluación de la acción pedagógica.

Se observa la concepción de profesional docente como un profesional intelectual, donde los factores cognitivos, emocionales y éticos son importantes. En el decir de Giroux:

> […] un intelectual transformativo orgánico que interprete constantemente el mundo y lo dote de sentido, compartiendo su esfuerzo con otros, desde el mundo. […] descubrir el currículum oculto, desarrollar la conciencia crítica y política, explorar las relaciones entre la escuela y la sociedad dominante, analizar las relaciones en el aula, y comprender cómo se producen las subjetividades dentro de las formas sociales en las que se mueven las personas. (Giroux, 1990, pp. 286–287)

Lo ético tiene que ver con procesos de reflexión crítica que permitan a los individuos aprender a “leer la realidad", a tener una mirada reflexiva sobre lo circundante, que los libere, los emancipe de creencias aceptadas por todos en una cultura y que permita tomar decisiones adecuadas a las condiciones personales y colectivas. La verdadera lectura de la realidad es resultado de un proceso de conocimiento, dialéctico e históricamente determinado, y es, ante todo, un acto colectivo que no puede ser atributo exclusivo de unos cuantos (Freire, 2001). Desde esta mirada, el salón de clase se convierte en una oportunidad para crear conocimiento dialogado y co–creado en el intercambio de significados y subjetividades.

Se considera que la formación docente se basa en la experiencia, con un enfoque en el "aprender haciendo". Se busca fortalecer la formación inicial de los estudiantes, proporcionando herramientas experienciales para el ejercicio de la función docente. Se propone desarrollar capacidades para la acción docente, favoreciendo la incorporación de los estudiantes en instituciones educativas complejas, para que logren una perspectiva

investigativa de la práctica, comprometida con el análisis de la propia acción y la construcción de la profesionalidad.

La formación se realiza a través de actividades teórico-prácticas, donde se estudian y analizan diferentes marcos conceptuales. Se considera la práctica en terreno como el eje central de la formación. Se promueve la reflexión-acción como autoevaluación permanente para la formación profesional. La formación docente como un proceso de construcción, donde hay espacio para el trabajo de reflexión, sobre sí mismo. No como trayectoria mecánica, sino como trayecto "tiene que ver con el andar, con el cambio, con lo que se va haciendo al andar, siempre acompañado y nunca en soledad". (Souto y Mazza, 2024)

La enseñanza es concebida como un proceso complejo que requiere la consideración de factores cognitivos, emocionales y éticos. Se hace énfasis en la importancia de la observación de situaciones educativas, el registro de la cotidianeidad de la clase y el análisis de estos registros. Se considera la diversidad de los estudiantes y sus modos de aprendizaje. Subyace una concepción de enseñanza para el "*desarrollo intelectual y cambio conceptual"* (Kember, 1997, citado por Hernández Pina y Maquillón Sánchez, 2010), cuyo objetivo es desarrollar las condiciones para que el estudiante pueda lograr ser más autónomo e independiente y desarrollarse a través de la argumentación y confrontación de lo que sucede a su alrededor con lo que piensa. Se trata de confrontar al estudiante con las ideas preconcebidas que tenga de las cosas y con lo que el profesor dice. Es crear espacios de profesionalización con el fin de que los estudiantes piensen y actúen como profesionales. Esta concepción estaría en la línea del empoderamiento que el aprendizaje puede otorgar al estudiante.

La evaluación es presentada como proceso de reflexiones, interpretaciones y juicios de los datos recogidos en la práctica. Como plantea Susana Celman (1998: 49) "Obtener información acerca de lo que se desea evaluar es sólo un aspecto del proceso evaluativo. Su riqueza y, a su vez, su dificultad mayor consiste en las reflexiones, interpretaciones y juicios a que da lugar el trabajo con los datos recogidos"

Se plantea la pareja pedagógica como dispositivo de evaluación entre pares. Se entiende como dispositivo "aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan o favorecen la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas" (Sanjurjo, 2009). En este sentido, "el dispositivo ejerce poder, pero también crea condiciones para analizarlo, además, persigue el objetivo de promover en otros la disposición, abre el juego de potencialidades creativas, tiene la intencionalidad de provocar cambios." (p. 25)

El programa de Práctica Docente IV y Residencia se basa en una concepción de sujeto como un ser activo, reflexivo y diverso, de docente como un profesional intelectual, investigador y comprometido, el conocimiento como algo complejo y construido, la formación docente como un proceso experiencial y reflexivo, la enseñanza como un proceso complejo que requiere planificación y consideración de la diversidad, y la evaluación como un instrumento para el aprendizaje y la mejora continua. En el programa se manifiesta la intención de formar docentes capaces de analizar su práctica, reflexionar sobre ella y mejorarla de manera continua.

Aprendizajes reflexivos presentes en los programas

Brockbank y McGill (2008) plantean el concepto de aprendizaje reflexivo como un proceso en el que los individuos examinan sus experiencias con el fin de aprender de ellas y desarrollar una comprensión más profunda de sí mismos y de sus prácticas. La reflexión no solo se centra en lo que ocurrió, sino también en cómo y por qué ocurrió, promoviendo así una visión crítica y transformadora del aprendizaje. Este tipo de aprendizaje depende de la actividad reflexiva que realiza el sujeto y en cómo se enfrentan y se apropian del conocimiento, en sus dimensiones cognoscitiva, procedimental y axiológica, propiciando, según el nivel de reflexión, su transformación.

Realizando un análisis comparativo de los tres programas se puede observar las diferencias que presentan en relación al aprendizaje reflexivo, en cuanto al propósito, su naturaleza y nivel de la reflexión.

En el programa de la asignatura Psicología del Aprendizaje se visualiza que la reflexión se orienta hacia la comprensión de los procesos de aprendizaje desde diferentes perspectivas teóricas y epistemológicas. Con la reflexión se pretende que los estudiantes desarrollen un espíritu crítico sobre el aprendizaje y analicen las diversas instancias que influyen en el sujeto que aprende. Se observa propuesta de reflexión teórica y analítica sobre las diferentes perspectivas de aprendizaje y su vinculación con la práctica. Las propuestas metodológicas están orientadas a desarrollar en los estudiantes la reflexión sobre las implicaciones de diferentes teorías de aprendizaje para la enseñanza de lengua y literatura. La reflexión se promueve a través del análisis de situaciones problemáticas, la discusión de experiencias en situaciones de aprendizaje reales, vinculación teoría - práctica y la reflexión sobre el propio sentir.

En tanto que en la asignatura Definición Institucional II se fomenta una reflexión sobre las prácticas del lenguaje en general y sobre el lenguaje estético en particular, así como sobre los discursos académicos que los estudiantes producirán. Esta reflexión está orientada a la construcción de criterios para la toma de decisiones y a la revisión y evaluación de las tareas, especialmente en el ámbito literario. La reflexión se centra en cómo los estudiantes, como futuros docentes, pueden intervenir en las áreas del arte y la cultura. En este sentido, la reflexión se enfoca en el análisis de textos literarios y culturales, la producción de textos propios y la comprensión de las relaciones entre la literatura y otros ámbitos como la moda, el cine o el deporte. El tipo de reflexión que promueve este espacio curricular está ligada a la comprensión del lenguaje y a la capacidad de expresarse de manera crítica y creativa. También se espera que los estudiantes reflexionen sobre cómo llevar experiencias literarias al aula.

En la asignatura Práctica Docente IV y Residencia el objetivo es fortalecer la formación inicial con el desarrollo de habilidades de la práctica docente. Proporciona herramientas experienciales para el ejercicio de la función docente en la escuela secundaria. Su enfoque principal es la reflexión sobre la práctica docente, donde se promueve el análisis de las propias acciones, decisiones y concepciones. Se alinea con la idea de que la práctica es el espacio fundamental para la construcción del conocimiento profesional, como lo menciona Imbernón en “La profesión docente y los desafíos del presente y del futuro”:

> Aprender mediante la reflexión individual y colectiva y la resolución de situaciones problemáticas de la práctica. […] en el sentido de construir un conocimiento profesional colectivo, requiere desarrollar […] instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas colectivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta principal no es otra que aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria. (Imbernón, sin especificar año)

Las propuestas de este programa muestran la intención de crear espacios de reflexión individual y colectiva, que lleva a compartir una cierta cultura profesional que permita mejorar las prácticas. en la reflexión sobre la propia práctica docente. Se espera que los estudiantes interpreten acontecimientos complejos y ambiguos, disciernan sobre sus posibles actuaciones y reflexionen sobre las funciones que desempeñan y las decisiones que toman. La reflexión se dirige a la mejora continua de la acción docente, considerando las propias concepciones y cómo estas influyen en la enseñanza. La reflexión se realiza a través de la investigación-acción, donde los estudiantes observan, analizan y documentan sus experiencias en la escuela secundaria. Se promueve una reflexión en la acción, sobre la acción y una reflexión sobre la reflexión en la acción (Schön, 1997), buscando que los estudiantes se conviertan en profesionales reflexivos. Promueve la reflexión sobre la importancia de las teorías didácticas para la práctica docente, no como recetas sino como herramientas para la mejora. También promueve la reflexión sobre los desafíos de los escenarios educativos, la atención a la diversidad y la promoción de habilidades lingüísticas.

El saber conectado prepara a los estudiantes para la adopción de enfoques constructivistas, en tanto se reconoce la relación dentro los aprendizajes, es decir, la conexión con los otros, en la construcción del conocimiento.

Se observa en la asignatura Definición Institucional II el aprendizaje reflexivo de nivel II (Baterson, 1973, citado en Brockbank y McGill, 2008, p. 56), donde la acción

permite establecer comparaciones y conexiones de los datos, para una mejor toma de decisiones. Este nivel se corresponde al nivel II de Belenky (1986, citado por Brockbank y MacGill, 2008, p. 56), que supone un aprendizaje consciente del contexto y transferible del aula al mundo real. Relaciona teoría y práctica, estimula el saber subjetivo y relativo. Llega al bucle sencillo en cuanto se ajusta al "qué hacer" dentro de los límites de un marco preexistente, sin llegar a una reflexión más profunda sobre los valores o normas que lo sustentan. En este nivel de reflexión se puede modificar una técnica, corregir un error o mejorar un procedimiento, pero sin cambiar la manera de pensar o los supuestos fundamentales que sustentan esas acciones. En la asignatura Psicología del Aprendizaje se propicia una reflexión crítica sobre el hecho educativo y el contexto social. Comprende un nivel más profundo de la reflexión. Y en Práctica Docente IV se busca también un aprendizaje crítico reflexivo. Se pone en duda la validez de las percepciones sostenidas con anterioridad. Se busca el aprendizaje de doble bucle, con el objetivo de llegar a un nivel profundo de reflexión, para no solo mejorar las acciones, sino también transformar las creencias, las perspectivas y las prácticas. Este tipo de reflexión más profunda puede generar un cambio transformacional en el individuo, favoreciendo una evolución continua en su aprendizaje y desarrollo profesional, pudiendo lograr una meta visión de contenidos y procesos (Brockbank y McGill, 2008, p. 58-59). El carácter contextual de la verdad (relativismo) y el poder del marco de referencia del estudiante (saber construido), permite que el aprendizaje sea realmente reflexivo. En este proceso un componente muy importante es la capacidad de contextualizar el aprendizaje y de construirlo en un diálogo con otros. Para le reflexión crítica se enfatiza la formulación de preguntas adecuadas y así desarrollar el pensamiento. La "buena pregunta" o el "arte de preguntar" (Dewey, 1989) como herramientas para descubrir y reformular ideas a partir de experiencias pasadas, facilita un proceso de aprendizaje más significativo. La "buena pregunta" es aquella que no tiene una respuesta sencilla o única, sino que invita a los estudiantes a explorar, cuestionar, y profundizar en su comprensión del mundo y de sí mismos. La pregunta abre caminos al pensar y orienta el sentido de la búsqueda; es decir, el sendero del estudio y la investigación, al decir de Freire (2013, p. 72) "vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes. (Ver en el Anexo el programa de Práctica IV,

el Trabajo Práctico N° 1: Microenseñanzas de lengua y literatura fase 3: reflexión sobre lo actuado, donde se aprecian las preguntas que presentan los profesores de la Práctica, orientadas al desarrollo de la reflexión crítica en los estudiantes).

Análisis de las clases narradas y observadas

"La narración en la enseñanza no solo transmite hechos, sino que invita a la reflexión, convirtiendo la práctica pedagógica en un espacio de descubrimiento."

(Schön, 1993)

Tanto la profesora del Área Pedagógica y como el profesor del Área Específica, al momento de realizar las observaciones de clase ya no enseñaban en el instituto Macedo Martínez., por este motivo, les hemos propuesto que narren una clase de su elección, llevadas a cabo en el Instituto.

Hemos apelado a este recurso porque la narración constituye una forma de pensamiento importante y un vehículo relevante para la creación de significados. Los relatos construidos y compartidos ofrecen mundos alternativos. Narrar ofrece esa capacidad de encontrar un sentido.

La clase, no solo como un cúmulo de información; sino como un espacio narrativo donde cada concepto se contextualiza, se humaniza y se conecta con experiencias previas, permitiendo que el aprendizaje se construya de manera significativa y vivencial.

Análisis de la clase narrada de Psicología del aprendizaje

Para el caso del Área Pedagógica contamos con la narrativa de la clase: “Nociones de Neurociencia”. La Profesora de esta asignatura describe una experiencia de enseñanza de los principios de la neurociencia en una clase de Psicología del Aprendizaje para futuros docentes de Lengua y Literatura. La profesora expresa que aporta a la formación específica

de los estudiantes, herramientas conceptuales y metodológicas para entender las variables pedagógicas y didácticas en el aula.

> *"[…] el espacio de Psicología del Aprendizaje, un espacio del campo de la formación general que prioriza saberes que complementan a la formación específica de los estudiantes, brindándoles herramientas conceptuales y metodológicas, prácticas importantes en la formación docente, para comprender variables pedagógicas didácticas en el aula, y la posibilidad de observar realidades que influyen en el sujeto que aprende."*

La clase se llevó a cabo con 16 estudiantes del segundo año del ciclo superior de la formación docente en el Instituto Superior Privado R. Macedo Martínez. La profesora observó que las teorías clásicas del aprendizaje, aunque importantes, necesitan ser complementadas con enfoques más actuales, como las neurociencias y la educación emocional.

Justificó la introducción de las neurociencias en la importancia que los estudiantes conozcan y sepan cómo funciona el cerebro adolescente, para crear espacios de aprendizaje más saludables y fructíferos. Está considerando que es importante comprender los mecanismos biológicos del aprendizaje para mejorar las prácticas pedagógicas.

> *"[…] aún hoy se siguen reproduciendo teorías que, sin perder su valor e importancia, han sido superadas por otras de mayor actualidad, y que, constantemente, siguen generando avances importantes en el campo de la psicología en general, como en su aplicación al aprendizaje. Frente a esto, y a raíz de mi formación y preparación dentro del campo de las neurociencias y en la educación emocional, consideré necesario, a fin de adentrar a los estudiantes a nuevas posturas y paradigmas del aprendizaje,"*

> *"El objetivo inicial fue que el estudiante se acerque al cerebro, lo conozca y que se conozca, para luego analizar de qué modo el interés y conocimiento del mismo le*

permitirá, cuando se encuentre frente a los estudiantes, conocer de qué modo funciona el cerebro adolescente, qué características tiene, a fin de generar espacios de aprendizajes más saludables y fructíferos."

La clase se dividió en tres sesiones: Clase 1: Introducción al cerebro, lóbulos cerebrales y el cerebro; Clase 2: El cerebro adolescente y los hemisferios cerebrales y la Clase 3: Actividad práctica de aplicación y conocimiento.

Los estudiantes llevaron imágenes del cerebro, analizaron sus elementos y crearon collages sobre la función de los hemisferios, relacionándolos con sus experiencias personales. Se abordaron temas como el sistema límbico emocional, el lóbulo frontal y la poda sináptica, relacionándolos con la educación. Hubo un plenario interactivo donde se discutió el funcionamiento individual de cada cerebro y su relación con el entorno social. Los intercambios ponían en reflexión los problemas contados por los propios estudiantes, cómo enfrentarlos, la importancia de separar lo urgente de lo importante, y cómo aplicar esto en la escuela.

"Durante este proceso los estudiantes, con manejo de la dimensión teórica y capacidad de análisis, desarrollaron a través de la técnica del collage la función de cada uno de los hemisferios tomando experiencias de la vida persona. Posteriormente la instancia es volcada a un plenario interactivo."

"Les presento estudios e investigaciones llevadas a cabo hace 30 años y le muestro cómo está íntimamente relacionado a la educación. Toman conocimiento del funcionamiento del Lóbulo frontal, lo que significa la poda sináptica, lo toman como una práctica. Hablamos de la importancia de comprender que existen diversas formas de enfrentar los problemas, la ciencia brinda aportes saludables, por qué es importante separar lo urgente de lo importante."

La profesora partió de la perspectiva biológica, estudiando el funcionamiento del sistema límbico y las funciones ejecutivas del lóbulo frontal. Esta aproximación se conecta

con la idea de que el cerebro es el sustrato biológico del aprendizaje y la emoción. Esta perspectiva comprende que los seres humanos somos seres vivos, sistemas biológicos que mantiene un continuum de interacciones con el medio, acoplándose a él de manera dinámica y permanente. Entonces se concibe la educación como un proceso de acoplamiento estructural, entre los individuos y su medio, en donde se configura unas formas de pensar, sentir y actuar en los participantes de la interacción. De igual forma, se concibe que los individuos están determinados por su estructura, es decir que la estructura determina qué estímulos del medio los afecta, cómo los afecta y cómo reaccionar ante ellos. Entonces se reconoce la tensión entre la "autonomía estructural" del individuo y su relación de interdependencia con el medio en el proceso educativo.

La narrativa muestra que en la clase se generó un espacio donde los estudiantes expresaron sus dudas y preguntas, lo que se convirtió en un "constructo científico", sosteniendo una concepción constructivista del aprendizaje, en el que se enfatiza el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento. La clase conecta el conocimiento teórico con las experiencias personales de los estudiantes, lo que busca hacer un aprendizaje más relevante y significativo. La profesora promovió la metacognición al volver a pensar en los conceptos tratados. La metacognición como la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, que posibilita la comprensión profunda.

> *"La instancia final del proceso reflejó dudas que fueron clarificándose con el aporte de los distintos equipos de trabajo y conceptos sugeridos a modo de metacognición, que pudo ampliar la temática sugiriendo otros autores."*

Planteó la importancia del análisis personal para ayudar a los futuros docentes en sus prácticas, en tanto que, la reflexión sobre la propia experiencia es clave para el desarrollo profesional. Está presentando la idea que la reflexión sobre la propia experiencia es un proceso de análisis de los pensamientos, comportamientos y actitudes que se han tenido en una situación determinada. Para Perrenoud (2004) "reflexionar sobre la propia práctica también significa reflexionar sobre la propia historia, los hábitos, la familia, la cultura, los gustos y aversiones, la relación con los demás, las angustias y las obsesiones"

(p. 58). La reflexión es una práctica que proporciona los medios para trabajar sobre uno mismo, significa entender la relación que existe entre actuar y pensar, luego "es importante que la formación prepare al enseñante para convertirlo, en cierto modo, en su <<propio supervisor>> y en un interlocutor a la vez condescendiente y exigente" (p. 57).

> *"Vamos removiendo historias personales para trabajar según el dicho: "no todo lo nuevo termina de nacer y ni todo lo viejo termina de morir". Se trata de guardar siempre congruencia, se muestran los enfoques, y es necesario manejarlos con objetividad, y profundidad. El análisis personal les ayudará para sus prácticas como docentes."*

La profesora propone una educación holística en la que se incluyan los aspectos emocionales de los sujetos. Considera que los aspectos afectivos del sujeto son inherentes a la práctica pedagógica, lo que subraya la importancia de la educación emocional. Se propone hacer conscientes a sus estudiantes de que, ante el modelo educativo anti-emocional, centrado en el conocimiento académico y los contenidos de dominio específico, se dé lugar a una educación más integral y holística, que sea capaz de integrar la educación emocional y la educación académica, como partes inherentes del mismo.

> *"En una oportunidad una colega cuestionaba por qué había que estudiar todo lo emocional cuando en la escuela no se lo va a desarrollar. Entonces sin confrontar se les va mostrando que somos un todo, y eso significa que va incluido lo emocional, por lo tanto, es inherente a la práctica pedagógica."*

La profesora menciona la importancia de la formación crítica y el estudio metódico de los enfoques científicos. Destaca la necesidad de que los profesores se reúnan para compartir miradas y reflexionar sobre sus prácticas, para asumir un posicionamiento libre y crítico, basado en sustento teóricos.

"Lamentablemente no hay coincidencias ni espacios para compartir miradas. Lo que se puede hacer en el aula es importante, porque si uno espera de la institución nos perderíamos de trabajar por lo menos en el espacio de cada uno. Los profes necesitamos reunirnos, es una deuda interna, sin ánimo de criticar, lo que estamos brindando a la generación que se está formando es lo que necesitan."

"Educar implica el entrecruce de muchas ciencias, quién soy, mi historia tiene implicancia hoy, ese devenir cómo influye hoy. Los acontecimientos sociopolíticos actuales decepcionan a los aprendices, sienten que la tienen que "remar". Trabajamos reflexivamente: qué posicionamientos se asumirá ante la profesión. Qué autores pueden ayudar, el recorte científico es el tamiz del sustento teórico para asumir un posicionamiento: qué es la postura docente libre y crítica, hasta dónde va mi libertad. La cátedra va enmarcando en valores, para navegar contramarea, somos enmarcados en un marco axiológico para saber remar en esa complejidad. Pero el tiempo con ellos es esporádico, es el desafío de la formación."

La profesora está planteando que desarrollar una práctica reflexiva es muy importante para enfrentar los nuevos desafíos de la educación actual, pues posibilita la toma de decisiones diarias ajustadas a las necesidades emergentes en el aula y que afectan la vida de los estudiantes. También afirma que esta práctica reflexiva en las instituciones educativas es todavía "materia pendiente", pues los espacios de reflexión aún se están dando en forma aislada.

Comprende que los docentes que desarrollan el hábito y las destrezas de reflexionar sobre su práctica pedagógica, son más efectivos en satisfacer las necesidades de sus estudiantes, en desarrollar un entendimiento más profundo de las diferentes situaciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, en crecer continuamente como profesionales. Cuando los docentes hacen de esta práctica reflexiva -la autoconciencia, la auto indagación y la autorreflexión parte de su labor- van a ayudar, a su vez, a sus estudiantes a aprender a ejercitar la autodirección, la autorregulación y la autorreflexión, necesaria para pensar

críticamente los tiempos actuales complejos e inciertos, y así resolver los problemas en forma creativa.

Análisis de la clase narrada de Definición Institucional II

En el caso del Área Específica se cuenta con relato de una clase realizado por el profesor de Definición Institucional II. Se describe una experiencia áulica en el contexto del COVID-19, momento en el que se llevó a cabo el "II Encuentro sobre Experiencias Literarias" en el Instituto Superior Privado "Robustiano Macedo Martínez". Esta experiencia se enmarca en el **Dispositivo de Fortalecimiento Institucional** del instituto, cuyo objetivo es mejorar los aprendizajes de los estudiantes de formación docente en relación con las prácticas de escritura y lectura. El eje de trabajo específico es el de **Experiencias Literarias**, que buscó fortalecer la experiencia literaria en la formación de los futuros docentes.

La experiencia se centra en la práctica y la experiencia literaria, en lugar de un enfoque puramente teórico. Los estudiantes no solo estudian los géneros literarios, sino que también se involucran en la producción de encuentros e interacción con escritores. Esta perspectiva práctica muestra un enfoque de aprendizaje experiencial, donde el conocimiento se construye a través de la acción y la reflexión.

> *"El espacio de Definición Institucional II1 plantea un recorrido en torno al eje de Lectura y escritura crítica y creativa en el cual el "aprendizaje se produce a través de un proceso colaborativo a partir de la frecuentación de prácticas, internalizando gradualmente los conocimientos acerca de los usos del lenguaje en el ámbito literario, en pos de alcanzar autonomía" (2020). Los temas que se estudian en dicha UC exploran los llamados géneros literarios desde una perspectiva situada. En otras palabras, acercar a los y las estudiantes a las obras literarias regionales, a la vez que los sitúan en un rol activo de producción de conocimientos."*

El aprendizaje experiencial tiene sus fundamentos en el constructivismo, pues pretende construir conocimiento y significado a través de una inmersión en experiencias en el mundo real y la reflexión sobre estas. Dewey (2010) enfatiza que "existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación" (p. 68) y coincide con Schön (1997), en que el proceso de reflexión y pensamiento derivados de la experiencia detonan el aprendizaje. Además, señala que la experiencia conlleva al aprendizaje permanente y al desarrollo de la persona.

El "*Encuentro sobre Experiencias Literarias*" se organizó de manera colaborativa, con los estudiantes trabajando en grupos para entrevistar a los escritores. Este trabajo colaborativo refleja la idea de que el aprendizaje es un proceso social, los estudiantes aprenden unos de otros y construyen conocimiento juntos. Esta práctica se evidencia en la organización de entrevistas, en acuerdos para asumir los distintos roles, todo de manera coordinada para la concreción de la tarea.

> *"Pensar esta dinámica requirió no solo una exploración de los géneros desde su especificidad sino también el modo en que estas escritoras se relacionaban con la tradición y con los procesos mismos de escritura. Para ello, cada grupo (integrado por tres estudiantes) estudió en profundidad a quien entrevistarían, destacando su producción, pero, además, buscando anclajes con la docencia y la presencia de la literatura en las clases,"*

Para la organización del evento, los estudiantes realizaron una exhaustiva investigación sobre las escritoras, lo cual promovió el desarrollo de habilidades de investigación y selección de información. También desarrollaron habilidades de redacción, al tener que preparar el guion de las entrevistas y el parte de prensa.

La realización de entrevistas con escritores posibilitó a los estudiantes interactuar con profesionales del campo literario, con escritores reales, posibilitando a los estudiantes sumergirse en una comunidad de práctica, acceder al saber experto desde una posición

participativa. El diálogo con escritores no solo transmite información, sino que transforma la comprensión del fenómeno literario.

La experiencia presenta una práctica educativa enriquecida desde el enfoque constructivista, sociocultural y basado en competencias. El aprendizaje con tareas significativas y colaboración entre pares y expertos, promueve no solo el desarrollo de conocimientos, sino también las habilidades transversales como la investigación, la escritura académica y profesional, y la interacción comunicativa efectiva.

La organización y realización del encuentro a cargo de los estudiantes promovió su autonomía y responsabilidad en su propio aprendizaje. Este elemento también remite a la idea de aprendizaje autodirigido, en tanto promueve el proceso de aprendizaje estratégico y autorreflexivo. El aprendizaje autodirigido comprende competencias de los estudiantes como la planeación de actividades, que implica la selección de herramientas y recursos necesarios para el proceso de aprendizaje. El aprendiz toma el control total de su contexto para seleccionar y dirigir las metas. además de dictaminar las actividades que va a llevar a cabo para cumplir con los objetivos planteados anteriormente. (Flores y Vázquez, 2015)

En el encuentro se abordó la literatura regional, que vincula con la realidad de los estudiantes y los sitúa en un rol activo de producción de conocimiento.

La experiencia de la clase integró el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC), que fue un recurso valioso en ese contexto de encierro por la pandemia del Covid 19, pudiendo llevar adelante la experiencia sin inconvenientes y de una manera muy productiva para los estudiantes.

La experiencia no solo buscaba transmitir conocimientos, sino también promover la reflexión sobre la práctica docente. Las escritoras invitadas al "Encuentro sobre Experiencias Literarias" también charlaron sobre sus experiencias en el aula como docentes, de gran valor para los/las estudiantes para pensar en sus propias prácticas de enseñanza en el futuro.

Recibieron de sus entrevistadas definiciones de enseñanza, por ejemplo, enseñar es contagiar entusiasmo en ese encuentro con el otro, que significa, saber escuchar lo que tienen que decir los alumnos/as y brindarles siempre algo que los entusiasme.

"Yo creo que si algo que aprendí es que es mentira que se puede enseñar, uno se aliviaría mucho y trabajaría más relajado si lo supiera de entrada, cuando se es joven. Lo mejor que podés hacer es contagiar el entusiasmo. Si vos estás entusiasmada por algo, entrás al aula y compartí tu entusiasmo, con la herramienta que tengas, un libro, cantar, bailar. Contagiar tu entusiasmo, algo que te entusiasme de verdad, sino te entusiasma ni siquiera te molestes en dar ese contenido, porque seguro que eso va entrar por una oreja y va a salir por la otra. De verdad creo que nadie aprende, salvo que haya una coincidencia entre lo que vos estás tratando de contarle a los chicos y lo que ellos quieren escuchar justo en ese momento. Entonces relájense, siéntese a escuchar lo que tienen esos chicos para decir y en algún momento va a ocurrir ese encuentro." (Elena Bossi, ver en el Anexo)

Enseñar con pasión, ser un/a apasionado/a de o que se hace.

"Como docentes amar lo que hacen, porque fundamentalmente nadie puede transmitir lo que no ama. Entonces si voy a dar un poema o un cuento, primero yo lo tengo que amar, ver qué moviliza en mí, como algo se abre en mí, y eso transmitir que otros amen conmigo la literatura y a partir de ahí vamos a hacer una enseñanza más comprometida, porque cuando uno ama se compromete con el ser que ama." (Nélida Cañas, ver en el Anexo)

Es un encuentro con el otro, una profesión "*volcada hacia el otro", "hecha para dar"*

"Yo lo único que les puedo decir es que mantengan el entusiasmo, mantengan la alegría. Porque es una profesión volcada hacia el otro, que está hecha para dar, y uno cuando da recibe muchísimo, respuestas amorosas, aunque seamos las viajas de literatura. Acabo de leer una conferencia aquí en Córdoba que dice "Qué leemos cuando no leemos" porque los chicos leen todo el tiempo, nosotros decimos que no leen, pero leen todo el tiempo y leen de todo. La tecnología propone otra forma de leer.

Entonces hay que hacerles advertir esto y no perder el entusiasmo y la alegría, porque siempre está del otro lado la respuesta del otro." (Silvia Barei, ver en el Anexo)

La experiencia áulica del "II Encuentro sobre Experiencias Literarias" aportó a los/las estudiantes una serie de fundamentos teóricos que incluyen el aprendizaje experiencial, el aprendizaje colaborativo, la adaptación a las nuevas tecnologías, la exploración de géneros literarios, el desarrollo de habilidades de investigación, el fomento de la autonomía y la reflexión sobre la práctica docente. Esta experiencia comprende una concepción del aprendizaje que prioriza la acción, la interacción y la conexión con el mundo real

Análisis de los registros de observación de clases de la Práctica IV

Se han observado tres clases correspondientes a tres momentos claves de la asignatura Práctica IV, como señaló el equipo cátedra: Observación de clases, Diseño de clases y el Ateneo.

En la observación del día 8 de mayo de 2023 el equipo cátedra: la Profesora de la Especialidad (PE) y el Profesor Generalista (PG). sostiene que las clases de Práctica IV son continuas y que los temas se relacionan entre sí, además de tener conexión con las Prácticas anteriores. Esta continuidad remite a la idea de que la formación docente es un proceso acumulativo y reflexivo, donde cada instancia contribuye a un desarrollo integral.

El PG ingresa después, porque se detuvo minutos antes del ingreso al aula, a comentarme que las clases de Practica son continuas, los temas se relacionan entre sí y también se relacionan con las prácticas anteriores. Expresa que años anteriores trabajaron sobre la observación, aunque sin profundizar.

La utilización de dos registros de observación de clases de años anteriores, como ejemplos prácticos es una estrategia pedagógica eficaz para ilustrar los conceptos teóricos y promover la reflexión.

En el aula virtual van a encontrar dos actividades de observación registradas por estudiantes en el año 2018 y 2019. A esto, la PE agrega que son registros que no están "pulidos" y que presentan errores de sintaxis. Ambos profesores observan la pantalla de la computadora y conversan en voz baja no logro escuchar lo que dicen, pero, sospecho, que se trata de la actividad que están próximos a realizar. PG pregunta: "¿les parece si leemos juntos?". Hace referencia a las observaciones antes mencionadas.

El primer registro era sobre una clase de primer año de secundaria que mencionaba correcciones generales de la docente. El análisis de una clase de otro nivel permite a las estudiantes comparar y contrastar diferentes contextos educativos.

Al terminar la lectura del registro de observación, PG dicta a las estudiantes las actividades de clase que realizarán a continuación, mientras las escribe en la pizarra:
"¿Qué aspectos de la práctica describe el registro?
¿Les parece que falta alguna información que ayude a la comprensión de esa práctica?"

Estas preguntas guían la reflexión hacia los elementos claves de la observación, invitando a identificar tanto lo presente como lo ausente y los aspectos necesarios para incluir en sus propios registros. Este proceso de análisis metacognitivo busca que los estudiantes puedan transferir los aprendizajes a sus propias prácticas.

… "se detiene a explicar las preguntas plasmadas en la pizarra. Explica que la primera pregunta: "¿Qué aspectos de la práctica describe el registro?" tiene que ver con la necesidad de poder identificar en el registro aspectos de la práctica docente que aparecen y que son descriptas por el observador. El segundo

interrogante "*¿Les parece que falta alguna información que ayude a la comprensión de esa práctica?*

Muestra la necesidad de identificar aspectos de la práctica docente descritos por el observador y aspectos ausentes, para una mejor comprensión y apunta a la comprensión de la complejidad de la práctica docente, donde es imposible observar todos los aspectos simultáneamente.

El profesor, lejos de proponer la lectura del registro de observación como "guía" o como mera descripción de hechos, demuestra en su discurso y en la índole de las preguntas que formula, que el objetivo es la comprensión de las practicas docentes. El análisis del registro de observación **va** más allá de la descripción de sucesos para analizar el significado de las interacciones.

La PE señala que es imposible registrar todo lo que ocurre en el salón, sin embargo, es importante definir lo que hay que mirar. Pregunta si un registro de observación basta para obtener suficientes datos de las prácticas

Esta pregunta invita a una reflexión sobre la naturaleza de la información obtenida en la observación y su pertinencia. La importancia de definir qué observar y que es imposible registrar todo lo que ocurre en un aula, es una reflexión fundamental para desarrollar una mirada selectiva y atenta a los detalles relevantes en la observación.

La "reconstrucción de los hechos" del primer registro para identificar posibles "vacíos" muestra una estrategia para profundizar en la interpretación de la observación, detectando aquello que no se menciona explícitamente.

Minutos después, retoman la actividad de análisis del registro. PG retoma la respuesta de Patricia sobre la necesidad de realizar varias observaciones. PE plantea que, a veces, en las observaciones quedan vacíos.

Nora relata la situación de observación que anteriormente leyó, con la ayuda de PG. Ambos la describen, reconstruyendo los sucesos,

Esta reconstrucción de los hechos que realizan profesor y estudiante, se orientan a habilitar el espacio para pensar en los "vacíos" que presenta el registro leído y que obtura la comprensión profunda de esa situación educativa.

En el primer registro se identificó el momento del desayuno, pero no el tema de la clase. Este hallazgo lleva a la reflexión sobre la importancia de observar todos los aspectos de la clase, incluso aquellos que parecen menos relevantes. Los momentos de desayuno y merienda son parte de la vida cotidiana en el aula y pueden ser espacios para dialogar con los alumnos. Esta perspectiva resalta la necesidad de considerar la complejidad de la vida escolar y la importancia de la interacción en todos los momentos.

Micaela (E2), plantea que en el registro de observación que acaban de leer, aparece más especificado el momento de desayuno, destacando que el observador no especifica el tema dado en la clase, pero si esta actividad. PG sostiene que tal vez, los estudiantes pueden estar haciendo la actividad mientras desayunan. En este momento, Katia y Verónica relatan experiencias al respecto, en donde, el momento del desayuno y la merienda aparecían como "protagonistas" de la clase. PE plantea a las estudiantes que todas, en sus observaciones o prácticas profesionales, se van a encontrar con estos momentos de desayunos o meriendas, agrega que son cosas que suceden en el aula de clases y servir la leche y el pan son cosas que se agregan a la tarea docente cotidiana. Continúa diciendo que a veces, en esos momentos, pasan cosas más interesantes que en el resto de la clase y son espacios que permiten dialogar con los alumnos.

La lectura del primer registro de observación de clase, habilitó un espacio para que las estudiantes puedan pensar a la vida en el aula en un entramado de relaciones. Por un lado, el objeto de conocimiento que se pretende impartir en la clase y, por otro, la realidad

áulica y social que moldea la forma en que tales conocimientos se transponen a los estudiantes. Los profesores formadores ponen en reflexión que aquellos momentos, que se constituyen como un momento "a parte" de la clase, forman parte de ella, con la intención de que puedan reconocer la importancia de ver la vida en el aula como un entramado de relaciones.

El uso de diferentes registros posibilita a las estudiantes dar cuenta de la diversidad de prácticas.

En el segundo registro se detallaba lo que pasaba en la clase y las problemáticas que podían surgir. La identificación de problemas es una oportunidad para la reflexión sobre las posibles soluciones**.**

> *Se trata de un registro de clase que relata situaciones de evaluación en un aula de educación secundaria, en donde docente y estudiantes se encuentran realizando diversas tareas en simultaneo, aunque todas tienen que ver con evaluación. Algunos estudiantes realizan el PAIR, la docente corrige carpetas y otros estudiantes consultan sobre actividades que tienen incompletas.*
> *Al finalizar la lectura del registro, PG pregunta: "¿qué les pasó con esta lectura?" E1 responde que la observación se encuentra detallada, a lo que el profesor vuelve a preguntar: ¿eso qué significa? Verónica responde que en el registro nos queda claro lo que pasó en esa clase. Katia expresa que aparecen las problemáticas que pueden pasar en el aula. PG pregunta: "el tema y cómo se enseña ¿retoma el registro?". Las estudiantes no responden y el profesor repregunta: "¿Qué contenidos se enseñan en la clase?".*

Con este interrogante, intenta que las estudiantes identifiquen que en la clase registrada aparece de modo evidente la intencionalidad de la enseñanza y cómo se evalúa.

Las preguntas del PG llevaban a las estudiantes a que reflexionaran sobre su propio rol como observadoras, e identificar aspectos necesarios para agregar en sus futuros registros.

Sanjurjo (2003), destaca que la clase constituye un encuentro entre profesor, alumno y conocimiento, en donde las narraciones, la pregunta y el diálogo son parte de herramientas fundamentales de la "buena enseñanza". En este fragmento de observación evidenciamos a la pregunta como herramienta que utiliza el docente para trabajar el objeto de estudio con las estudiantes, no obstante, las decisiones del profesor sobre los modos de llevar adelante la clase no son ingenuas, se fundamentan en construcciones del conocimiento a partir de una relación epistemológica entre docente y alumno en el acto de conocer. El diálogo en general supone el establecimiento de lazos sociales, el diálogo pedagógico implica, además, una relación epistemológica que une al maestro y al alumno en el acto común de conocer y reconocer el objeto de estudio.

La pregunta es una forma usual que suele adoptar el diálogo en general y el diálogo pedagógico en particular. En las formas más activas de la enseñanza se muestra el rol central que tiene la pregunta como medio de poner en funcionamiento la dialéctica entre pensamiento convergente y divergente. (Sanjurjo, 2003)

Las preguntas que plantea el docente, dan paso a que las estudiantes puedan volver el foco de la observación en las prácticas de enseñanza. Se intenta dar lugar a que las estudiantes comprendan que, en la clase en este segundo registro, la evaluación es protagonista, pero que la misma forma parte de los procesos de enseñanza y no como un momento ajeno a ella.

> *La PE observa al grupo clase en general y plantea que la observación se trata de una clase de evaluación y en el aula se plantean diversas cosas: el PAIR, actividad de recuperatorio, el momento de la merienda y lo que ocurre cuando llegan tarde. Destaca que la persona que realiza el registro de esa observación pone el acento en el discurso. Pregunta a las estudiantes: "¿Dónde la docente pone el ojo para evaluar? Hay algo que se repite en varias partes. A ver si lo pueden identificar". Verónica lee: "estamos flojos, muy flojos". PE pregunta: ¿Dónde está puesto el foco entonces? Los profesores se miran y sonríen. PE expresa que hay una concepción sobre evaluación allí, agrega que la docente pone el foco en el concepto*

> *y es en donde hay que poner atención: cómo se enseña y cómo se evalúa. Señala que, en las clases, hay cosas que pueden ser obvias para los profesores, pero no para los estudiantes.*

En el siguiente párrafo se evidencia la intención de los profesores de que las estudiantes advirtieran el enfoque de evaluación que mostraban las actividades al tener el foco en el concepto. Este análisis indica la importancia de identificar las prioridades de los docentes y su impacto en la clase.

> *PG: realiza preguntas sobre lo que aparece en la evaluación y las anota en la pizarra: ¿Dónde hizo foco la observadora? Antes de continuar escribiendo, Dora menciona que el foco este puesto en la docente. PG responde que a él le parece que la observadora capta la actividad, agrega que las observadoras toman decisiones en el momento de observar y pregunta a las estudiantes: "¿ustedes que van a observar?".*

El profesor invita a las estudiantes a reflexionar sobre las decisiones que toman los observadores al momento de observar. Esta reflexión hace foco en que la observación es un proceso activo y subjetivo que implica decisiones por parte del observador.

Los profesores buscaban que las estudiantes reflexionaran sobre la complejidad de la observación y la práctica docente. La reflexión es una habilidad esencial para el desarrollo de la práctica profesional. Hubo un esfuerzo por conectar la teoría con la realidad de las aulas. La conexión entre teoría y práctica es fundamental para el aprendizaje significativo. Se dio importancia a la mirada crítica y al análisis de las prácticas, más allá de la mera descripción de hechos. El análisis crítico permite que los estudiantes desarrollen una comprensión profunda de la situación.

En la clase de Práctica IV del 25 de septiembre 2023 quedan solo dos estudiantes, debido a que los otros no aprobaron las materias correlativas. La sesión se enfoca en la

revisión de los diseños de clase de los estudiantes que están realizando su residencia en escuelas secundarias. Se observa la participación de la profesora del área específica (PE) y el profesor generalista (PG) en una revisión exhaustiva de los diseños de clase. La PE se centró en la coherencia entre la fundamentación, el contenido y las actividades. Se puede apreciar que hubo especial atención a la pertinencia de las preguntas y a cómo estas se conectan con las experiencias de los estudiantes. Y también una retroalimentación detallada sobre la clase dada por la estudiante, identificando "hilos sueltos" en el abordaje de la ESI (Educación Sexual Integral). La PE enfatizó que no se trata de exponer lo personal, sino de trabajar los contenidos de manera respetuosa

> *Observo que han quedado muchos "hilos sueltos". Se entiende mal el trabajo con ESI, no se trata de juzgar lo personal, contar la vida personal. Los chicos no tienen por qué contar algo que les haya pasado referido a estos temas. No sólo se tiene que habilitar la expresión oral, también lo pueden hacer por escrito. Se trabaja como marca el diseño, pero no con preguntas que puedan intimidar. Si un adulto da su opinión ya está dando un parámetro de lo que es correcto o incorrecto, ya está limitando, está moldeando.*

La PE le hace notar a la estudiante el rol docente que pudo estar asumiendo, al tomar la posición de dadora de opinión. Destaca esto porque puede limitar la expresión de los estudiantes. Y continúa sugiriendo estrategias variadas como juegos y trabajo en grupo para fomentar la participación

> *Lo mismo pasa con el alumno que siempre participa y aparece como el que siempre responde bien, entonces el resto de los chicos dirán también algo parecido, porque es el "que sabe". Nadie quiere equivocarse. Dar la propia opinión no es pertinente por esto. Se puede trabajar de muchas otras formas, con juegos, trabajo en pequeños grupos donde comparten lo que piensan del tema, por ejemplo. No se tiene que exponerlos. El noviazgo es un contenido.*

La PE va conciliando un equilibrio entre las propias decisiones, las sugerencias de los formadores, y lo que pide la profesora conformadora. Se observa un diálogo constante para alcanzar un consenso en cuanto a las actividades, contenidos y tiempos de la clase. La PE realiza un análisis del cuento propuesto por la conformadora, planteando sus reservas en cuanto a su pertinencia. Se evidencia un esfuerzo de la PE para conciliar las propuestas de la conformadora con las necesidades pedagógicas de los alumnos y la formación del residente.

> *Si ves que a la profesora le interesa el trabajo con los verbos podés plantear al final de la clase ejercicios de reconocer en esas oraciones las palabras resaltadas en amarillo, de qué se tratan y en la próxima clase te queda trabajar desinencias. Digo para ocuparte de la preocupación de la profesora de este tema. Dar tiempo a la lectura y dejar como tarea lo del verbo. Esto va en el anexo (donde van las actividades) y en el diario.*

El equipo de esta Práctica se esfuerza por fomentar la autonomía de los residentes en estas tensiones, que marcan la profesionalidad del docente, y que, por otro lado, también tiene que ver con las representaciones de enseñanza de la propia disciplina, como observamos en el siguiente párrafo:

> *[…] son cuestiones que nosotros sugerimos, pero son decisiones que vos vas a tener que tomar (se refiere a dar el tiempo a la lectura, explicar a la profesora que deja como tarea el análisis de los verbos). Se va a evaluar cómo vos vas a gestionando nuestras precisiones, los diseños no son rígidos, lo vamos adecuando. Tenés que ir adecuando a lo que la profe te pide, lo sugerencias que te hacemos, la realidad de los estudiantes, y el que está en el centro decidiendo sos vos, siempre que esté fundamentado por qué el diseño no se terminó.*

También se observa la tensión entre la centralidad de la enseñanza de la gramática por sobre las prácticas de lectura, escritura en la escuela. Los profesores de la práctica

parecen tratar de guiar a los residentes en la enseñanza de la lengua poniendo el énfasis en el desarrollo de competencias lingüísticas como las destrezas orales y escritas y que su enseñanza no quede limitado a la gramática "normativa", con la idea o no, que enseñando solo gramática se adquiere el resto de las habilidades comunicativas. Los profesores refieren que es todo un desafío preparar a los residentes en el esfuerzo de compatibilizar lo que la profesora conformadora pide, y desde el enfoque que ella lleva adelante sus clases con lo que los profesores formadores de la Práctica IV proponen, considerando el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

Se aprecia el cuidado que ponen en enunciar estas tensiones, que no se entiendan como cuestiones valorativas, sino de los distintos posicionamientos que se asume, en cuanto a los enfoques de enseñanza de la lengua.

Los docentes en sus prácticas ponen en tensión el currículo escrito y el currículum en acción, colocando "en juego todas las concepciones… acerca de la educación, del conocimiento y de la profesión" (Camilloni, 2001:24-27)

En esta sesión se aprecia la supervisión del equipo de la Práctica, donde se combinan la revisión de diseños de clases, la retroalimentación sobre la práctica y la reflexión sobre la propia acción docente. Los docentes formadores actúan como guías, brindando herramientas y estrategias para que los estudiantes puedan mejorar su desempeño en la residencia. Se observa el énfasis en la importancia de la planificación, la reflexión y la adaptación a las necesidades del grupo. Se evidencia una preocupación por el abordaje de temas sensibles y la necesidad de adaptar la enseñanza a los tiempos y a las posibilidades reales de los estudiantes.

La clase de Práctica IV del 30 de octubre contó con la asistencia de un solo estudiante, pues la otra participante tuvo inconvenientes con la profesora conformadora y se interrumpió su residencia. La sesión se centró en la revisión del diseño de clase del estudiante y la reflexión sobre su experiencia de residencia. Este encuentro forma parte de la sección ateneo de la Práctica, donde se realizan los intercambios sobre lo hecho y cómo se ve el residente en esas prácticas. Es la preparación para el coloquio final.

El encuentro comenzó con la revisión del diseño de clase del estudiante. El estudiante había reemplazado el texto original por uno sobre Maradona, debido a que coincidía el día de la clase con la fecha del cumpleaños del futbolista, pensando que se apropiaría más al grupo clase de estudiantes adultos, y también había modificado las actividades adecuándolas al nuevo texto. Esto muestra la flexibilidad del diseño:

> *El profesor lee en la computadora la propuesta para la clase 12 y va diciendo, que se hará análisis sintáctico de oraciones… se cambió el texto por uno que refiere a Maradona, porque es la fecha de su cumpleaños.*

El diálogo da cuenta de una práctica reflexiva en construcción, donde se analizan las condiciones reales de aprendizaje de un grupo adulto. Hay una toma de conciencia sobre la diversidad de significados de la "complejidad", la importancia de la planificación situada., la necesidad de ajustar las propuestas a los ritmos, trayectorias y experiencias del grupo destinatario:

> *[…] vamos a dedicar una parte del encuentro de hoy para que pensemos sobre esas observaciones. Me quedó la duda, por eso te planteé en el correo, porque ella califica como extensas y complejas las actividades. Me quedó la pregunta si lo complejo es porque le parece difícil y muchas actividades, o complejo porque quiere que las actividades sean más sencillas (PG).*
> *Las dos cosas, les daba muchas y pide que sean más sencillas. Porque hay que tener en cuenta que son adultos que salieron hace mucho de la escuela primaria y hay que adecuarse al grupo (Estudiante).*

El equipo de la Práctica IV pone fecha a la observación de la clase de residencia del estudiante para el 7 de noviembre, con el objetivo de cerrar el proceso de residencia. El estudiante había organizado 15 clases para su proyecto.

La retroalimentación que brindaban los profesores de la Práctica IV se enfocaba en la importancia de conocer al grupo, adecuar las actividades y considerar el tiempo de la clase. El estudiante había cambiado palabras para que sean más cercanas al grupo:

> *Yo te voy a firmar la clase que está aprobada y te envió al correo, así podés imprimir para mañana, veo que cambiaste algunas palabras como carro por auto, porque quedaba como más lejano… Vos conocés al grupo y sabés como se predisponen ante las actividades. (PG)*

La PE planteó la importancia de no quedarse solamente en el análisis sintáctico, sino también trabajar la semántica y el análisis del discurso. Se buscaba que el estudiante considerase el contexto y los significados que pueden surgir de los textos.

> *[…] Le comenta que el estudiante dice que el grupo reacciona muy bien, aunque se plantean cuestiones de política, más que nada nuestra inquietud era por el lado del contenido de ese texto, que implica hacer otros análisis que quizás no te iba a alcanzar hacerlo ahí. Te podría llevar más allá del análisis sintáctico que tenías como propuesta de actividad y del objetivo de la clase, a salir a explicar otras cuestiones, trabajar la semántica también con los términos que aparecen en las noticias. (PG a la PE)*

Durante toda la clase se trató de situar al estudiante en una reflexión basada en la experiencia personal a través del diálogo. La importancia de la reflexión sobre la experiencia de residencia como parte del proceso de formación fue el centro del encuentro. Los diálogos desarrollados y la actividad propuesta conducían al estudiante al análisis de su desempeño, identificando los desafíos que le plantea la residencia en relación con los contenidos, las características de los estudiantes y la dinámica de la clase. Hacer una comparación entre la imagen ideal de la clase y la realidad experimentada.

Se pide al estudiante que analice las observaciones de la profesora conformadora, identificando los aspectos destacados y las oportunidades de mejora. Se buscaba que el

estudiante reflexionara sobre las apreciaciones de la profesora sobre su propio desempeño y cómo lo ve él. En las distintas intervenciones de los profesores se aprecia el enfoque de reflexión, como un proceso de construcción y reconstrucción, para mirar lo realizado desde otro lugar, que otorgue nuevos significados a la práctica. "…proceso por el cual se tiene en cuenta la experiencia y creación del significado, la conceptualización y la capacidad de mirar las cosas como potencialmente distintas de cómo aparecen, incluyendo la idea de reflexión crítica." (Brockbanck y McGill, 2002). Muestran una comprensión de la reflexión como un proceso complejo, porque en toda la clase apelaron a recursos para poder producirla, como el diálogo reflexivo, la intención, el modo de realizarla y el modelado. (Brockbanck y McGill, 2002)

PG: Bueno un poco esta es la propuesta, que vos recuperes, te veas como en un espejo, si coincidís con esos planteos y por qué. Fijate que vos estás atribuyendo el buen vínculo al hecho que sean adultos

E: sí, pero eso ese vínculo lo tienen con la profesora también

PG: vos me habías comentado que también habías construido un buen vínculo con la profesora

E: con la profesora también, con el director también, por ahí entonces es como tener un manejo distinto con los adultos

PE: pero también reconócete que vos lográs esos buenos vínculos, sino aparece como que es por los otros solamente

E: ahh… si, no

PE: reconoce tus méritos

E: sí, uno tiene que poner predisposición

PE: claro, tenés que mirar tu trabajo para valorarlo, vos también hiciste esfuerzos para alcanzar objetivos

También en estos indicadores se destaca la importancia del vínculo positivo que el estudiante ha establecido con el grupo y con la profesora conformadora. El estudiante atribuye este buen vínculo al hecho de que el grupo era de adultos, pero los docentes le

señalan que también es fruto de su propio esfuerzo y predisposición. Se reconoce que el buen clima en el aula facilita el aprendizaje y el desarrollo de las clases. Se le señala la conexión entre la predisposición de los estudiantes y el éxito de su práctica.

El otro recurso para producir la reflexión es la intención, el diálogo reflexivo es intencionado, es decir, se enseña a ser reflexivo y para ello el profesor mismo tiene que poder reflexionar sobre su propia práctica. Explicitar esas intenciones es dejar en claro cuál es la finalidad que pretende la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje.

> *PG: la intención es más que lo que nosotros podamos leer sobre esas devoluciones, lo que nos interesa es cómo vos lees esas devoluciones. Qué apreciaciones, qué valoraciones hacés de lo que te está señalando la profesora.*

El procedimiento refiere a cómo lograr este diálogo reflexivo, la manera de realizarlo. Es el modo de realizarse una tarea.

> *…vamos a hacer el racconto de todo el recorrido. Es el tiempo de recapitular la experiencia y ver qué aprendiste. Revisá cada una de las devoluciones de la profesora, qué está diciendo acá, qué destaca, qué me observa, cómo me veo yo ante eso, coincido, por qué, o qué atribuyo que me faltó tal cosa, lo importante es que puedas pensar para poder construir conocimiento sobre tu práctica*.

El modelado se convierte en condición necesaria para la práctica reflexiva. Consiste en la imitación consciente que permite a los estudiantes adquirir las destrezas necesarias para realizar la práctica reflexiva. Esta actividad posibilita a los estudiantes poder adquirir una comprensión conceptual basada en la práctica. Toda la clase se desarrolló como un modelado, desde el cuidado en las expresiones*:*

PG: lo que vamos a hacer con la profesora (PE) es observar tu clase de residencia, y vemos que por la carga horaria es mejor la de los martes, entonces estamos considerando proponerte y si vos estás de acuerdo ir el otro martes 7 de noviembre

Hasta la manera de descubrir lo que piensa y siente el estudiante:

E: ahora siento que me falta tiempo
PG: ¿tiempo para completar tu propuesta?
E: si, pero a lo mejor es así nomás, tantas cosas, no sé
PG: a vos te parece que te señala muchas cosas para mejorar
E: no, no, a lo mejor porque me faltó mucho el año pasado (no pudo completar la residencia el año anterior), ver otras notas, otras reacciones, y ahora no, como que es muy rápido
PG: ahh vos decís en cuanto al paso del tiempo
E: si, el paso del tiempo
PG: sentís que te pedimos muy rápidamente el recorte del proceso
E: no, no es eso, a lo mejor ya es el tiempo, yo nomás siento que pasó rápido, porque antes me costó tanto
PG: cuando podés integrar las demandas, conocer el grupo, manejar el contenido, la residencia fluye, pasa muy rápido, porque te desempeñás con mayor solvencia

Los autores Brockbank y McGill (2002) plantean que para que se produzca el diálogo reflexivo, el profesor ha de relacionarse de forma diferente con los estudiantes, pasando de ser un transmisor de contenidos, a ser un cuestionador del aprendizaje. La enseñanza que se refiere a la transmisión del saber, que implica el procedimiento unidireccional de transmisión no logra la formación del estudiante crítico reflexivo, pues se requiere de una interacción bidireccional (relación dialógica entre profesor, estudiantes y conocimiento).

Se invita al estudiante a evaluar su experiencia desde las primeras prácticas hasta el momento actual, identificando los logros alcanzados. Se busca que el estudiante construya un relato de su trayectoria.

En toda la clase se procuró alcanzar un nivel más profundo de aprendizaje reflexivo, cuando se le decía continuamente que retomara todas las devoluciones de la profesora conformadora, como verse en un espejo que le permite autoevaluarse. Esto estaría llevando a un nivel tres de aprendizaje reflexivo, que significa dudar de la validez de las percepciones sostenidas con anterioridad (Gregory Batenson, 1973, p.56, citado en Brockbank y McGill, 2002), comprobar el carácter contextual de la verdad (relativismo) y el poder del marco de referencia de cada uno (saber construido) (Belenky y Cols, 1986, p. 54, citado en Brockbank y McGill, 2002).

En esta sección se aprecia el esfuerzo puesto por el equipo de Práctica IV para que el estudiante reconozca el valor de la documentación en la carpeta de todo el recorrido, no solo como un registro, sino como una herramienta para la reflexión y la mejora continua. Esta documentación le permite analizar su experiencia desde las primeras prácticas hasta el momento actual, identificando los logros alcanzados. De esta manera le facilita al estudiante la reconstrucción de su recorrido por las prácticas y así elaborar el relato de su trayectoria por ellas. Esas documentaciones ponen de manifiesto la complejidad de la práctica docente, que requiere de la integración de múltiples factores y la toma de decisiones fundamentadas.

Estas secciones de observación de clases de Práctica IV muestran un proceso de formación docente que busca desarrollar en los futuros docentes la capacidad de reflexionar sobre la práctica, adatarse a las necesidades de los estudiantes y trabajar en colaboración con otros colegas. Las clases observadas son espacios de retroalimentación, análisis y reflexión sobre la práctica docente.

Triangulación de los datos según los casos

Para garantizar la validez de los resultados, utilizamos la triangulación de datos, integrando los análisis de las narrativas de los/as profesores/as de cada caso, el análisis de las observaciones directas de clases y las clases narradas conjuntamente con el análisis de los programas de los espacios formativos en los casos estudiados.

Los datos obtenidos de estas tres fuentes son contrastados y analizados de forma conjunta para identificar patrones comunes y discrepantes.

Caso del Área Pedagógica

En el análisis de la narrativa de la Profesora del Área Pedagógica, de la clase narrada y del programa encontramos puntos en común, como la práctica reflexiva. La profesora resalta la importancia de **la práctica reflexiva**, pero también menciona que esta es una "materia pendiente" en las instituciones educativas. Aunque el programa promueve la reflexión, no se especifica cómo se asegura que esta práctica se lleve a cabo de manera efectiva en la realidad.

> … "*la necesidad de abrazar nuevos modelos, pero el tiempo pasó y creo que sigue como una deuda pendiente, más allá de creer de que estamos forjando esa mirada mancomunada, de poder escucharnos un poco más, esto que estamos haciendo vos y yo, escuchar las preocupaciones, los objetivos que se tienen, tanto al profesor disciplinar como al profesor de Didáctica para encontrar los puntos de verdadera integración."*

> *"Siempre me interesó muchísimo el feedback, lo que ellos devuelven porque eso me ayudaba a replantear mi próxima intervención."*

Perrenoud (2004) expresa que la construcción del habitus de la práctica reflexiva debería constituir el proyecto de la institución formativa, como cuestión principal de los formadores. En la narrativa se muestra la tensión entre el ideal de la práctica reflexiva y la realidad de las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas. La autora Anijovich

(2009) define la reflexión como "*un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente y constituirse como práctica, es individual y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional, social y político. […] requiere de dispositivos para poner en palabras y "traducir" la ideas*" (p 47). Entonces los procesos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza no son sencillos, porque implican tiempo y oportunidad para la que la reflexión se dé y se convierta en un modo de trabajo y no en un ritual, algo a cumplir. (Anijovich, 2009, p. 55).

Se pone de manifiesto también la necesidad de lograr el ideal de una educación holística, que integre aspectos emocionales y cognitivos. Tanto en la narrativa de la profesora como en el programa se reconoce la necesidad de superar una visión fragmentada del conocimiento y promover una perspectiva más integral. La profesora menciona la dificultad de superar la fragmentación del conocimiento. Los estudiantes siguen tomando cada espacio por separado y para cumplir, lo que refleja una tensión entre la visión holística y las prácticas tradicionales de enseñanza. Aunque el programa busca integrar los conocimientos, no se ofrecen detalles específicos sobre cómo abordar esta dificultad

> *Todavía se estudia como conocimientos separados, aislados, sin poder integrarlos. Nos falta revisar esta visión holística en la formación y también conocer a los estudiantes, porque traen sus cargas, que cuando las comprendemos generamos intervenciones y prácticas que los ayuda a llevar todo en forma más equilibrada y también los ayuda a superar las dificultades, evitando el abandono de los estudios.*"

La profesora justifica la introducción de las neurociencias y la educación emocional como elementos necesarios para comprender cómo funciona el cerebro adolescente y crear espacios de aprendizaje saludables. Esto se ve reflejado en el programa, que incluye las neurociencias como parte de los contenidos a estudiar. La profesora también considera los aspectos afectivos inherentes a la práctica pedagógica, que se refleja en su narrativa personal y en la clase narrada.

> *"Pensando que pueden estar pasando lo mismo que yo, que había venido del interior, sola, jovencita, los acompaño en forma personalizada, porque sienten*

temores como los tuve yo y la sombra del rendirse, nos seguir y volverse a casa. Entonces les digo que tomaron la mejor decisión de sus vidas, les hago sentir desde el primer año como profesores de Lengua, verse como profesores en Matemática."

… "siempre trabajé con mucha fuerza la motivación, pero en este año (2021) en particular aún más. Terminaba la clase por zoom y ya me ponía a planificar para la siguiente, porque sentía que al siguiente encuentro podrían no estar, por distintas razones como por ejemplo el fallecimiento de una persona allegada, o porque no le cerraban los números porque perdieron el trabajo, que con ese dinero pagaban el instituto, o simplemente por la amenaza de poder enfermarse."

"Con los dos residentes les ofrecimos a los dos profesorados un taller que llamamos "Neuroeducación", conocer el cerebro para poder enfrentar los finales. Trabajé con ellos los neurotransmisores, poder identificar los estados que producen las endorfinas cuando están altas, la dopamina, en qué consisten, cuáles son los hábitos cotidianos que me ayudan a estar con niveles de dopamina aptos, algo sencillito."

En el programa de la asignatura, la figura del docente es la de un guía que facilita el aprendizaje, fomenta la interacción y el debate. En la narrativa de la profesora también apoya esta idea, en la que se resalta la importancia de acompañar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

"Trabajamos con los estudiantes esto, cómo podemos modificar eso, qué mirada de investigación llevamos adelante, y qué otra opción tenemos para resolver este conflicto, y así vamos problematizando, que es la mejor manera de ir creciendo. Este trabajo queda todavía en forma aislada, porque hay todavía una generación de docentes que no dejan morir viejos modelos." (187 – 191)

La profesora visualiza la formación docente como un aprendizaje constante en la práctica misma. El conocimiento profesional que se construye a través de la práctica y se consolida mediante ella, conjugando la cultura individual y las interacciones en la comunidad profesional.

> *"Entonces yo interactuaba con colegas mucho mayores que yo, lo que me permitió poder entenderlos, escucharlos, aprender de sus experiencias y sigilosamente poder ir acomodando los pasos de un modelo un tanto más actualizado de la formación de docente."*

Si bien, el programa se propone capacitar a los estudiantes con herramientas teóricas y metodológicas para el aprendizaje, el documento no profundiza en los desafíos de una formación docente continua.

Se puede apreciar que existe una coherencia entre el discurso en la narrativa autobiográfica, el programa de la asignatura y la clase narrada, en cuanto al enfoque constructivista del aprendizaje, la importancia de la reflexión, la conexión entre teoría y práctica y la necesidad de una educación holística que incluya aspectos emocionales. Sin embargo, también emergen tensiones entre los ideales planteados y las dificultades prácticas para llevarlos a cabo, particularmente en lo que respecta a la práctica reflexiva, la integración del conocimiento y la implementación de la educación holística en contextos educativos tradicionales.

Caso del Área Específica

En la narrativa biográfica del profesor del área de la Especialidad se observa la influencia de sus experiencias formativas y de investigación en literatura en su práctica docente. Expresa que la investigación- y la experiencia literaria enriquecen su labor en el aula. Se destaca en su relato la influencia de su padre investigador y sus experiencias en la escuela y la universidad en su inclinación por la investigación, la que complementa con su formación docente.

En el programa se pone de relieve la articulación de la teoría con la práctica pedagógica, buscando formar docentes activos en el campo educativo y con habilidades para la producción y análisis de textos.

La clase narrada muestra una experiencia áulica específica: "II Encuentro sobre Experiencias Literarias", donde los estudiantes interactúan con escritoras y exploran la literatura desde una perspectiva práctica y creativa.

> *"El año pasado (2021) con los chicos de cuarto armamos una experiencia literaria, pensando en la escritura desde diferentes aristas, entrevistaron a escritoras en un espacio que se llamó 40 minutos para la palabra, con la posibilidad de generar recursos para que ellos estuvieran en las aulas*." (narrativa, párrafo)

Revela una tensión entre la teoría y la práctica en su formación, señalando que en ella la práctica se ve como subsidiaria de la teoría. Por otro lado, destaca la socialización y aprendizaje con los colegas y la formación continua como valiosa, pues contribuyeron a una visión más compleja de la práctica pedagógica y a la conformación de su conocimiento profesional docente:

> *"Cuando terminé de cursar y me dijeron que tenía que buscar un colegio para hacer la práctica ahí me enteré que iba a ser profe. La universidad tiene todavía a destiempo las prácticas a diferencia de acá en el instituto que tiene las prácticas desde el primer año. Por eso yo siempre digo que, con la carrera de Enseñanza de Lengua y Literatura en el Macedo, donde fui profesor, aprendí la profesión docente."*

> *"En el Instituto era como estudiar la carrera de nuevo. Si bien había leído autores de corrientes más innovadoras en el campo de la didáctica, en comparación con formaciones anteriores a la mía, los tiempos cambiaron, y hoy aprendo con los*

chicos en el profesorado, y lo puedo llevar al aula de la secundaria, ver cómo impacta."

"En ese curso (se refiere al INFOD) trabajamos mucho en equipo, con diferentes áreas, cada cual hacía su aporte. Esto es genial porque las cosas más enriquecedoras surgen de esos cruces, de esos diálogos, que en la vorágine de la vida docente a veces no nos detenemos a pensar."

En el programa de su espacio subraya la importancia de articular teoría y práctica en la formación docente, promoviendo la reflexión crítica y la aplicación de conocimientos teóricos en la producción de textos. Y en la clase narrada ejemplifica esta articulación al mostrar cómo los estudiantes recurren a sus conocimientos teóricos sobre géneros literarios para la preparación y realización de entrevistas a escritoras.

En el programa enfatiza que el aprendizaje se produce a través de un proceso colaborativo, donde el intercambio entre pares es fundamental. Destaca la concepción constructivista del conocimiento, los estudiantes construyen su propio entendimiento a través de la experiencia y la reflexión. En la narrativa de la clase ilustra el aprendizaje colaborativo en la experiencia del "II Encuentro sobre Experiencias Literarias", organizados en grupos para investigar, entrevistar y producir materiales relacionados con el evento.

"En el caso particular del eje Lectura y escritura crítica y creativa, el aprendizaje se produce a través de un proceso colaborativo a partir de la frecuentación de prácticas, internalizando gradualmente los conocimientos acerca de los usos del lenguaje en el ámbito literario, en pos de alcanzar autonomía. El intercambio entre pares debe ser funcional a la construcción de los conocimientos. Este espacio busca propiciar una constante reflexión y conceptualización sobre el objeto de estudio para que los estudiantes puedan construir criterios para la toma de decisiones, la revisión y la evaluación de la tarea. Esta reflexión y sistematización debe plantearse acerca de: 1) los temas específicos de Literatura (géneros, autores,

estilos, movimientos, etc.); 2) Sobre las prácticas del lenguaje en general; 3) Sobre el lenguaje estético en particular; y 4) Sobre los discursos académicos que producirán al escribir comentarios, reseñas, análisis críticos." (Programa, Justificación)

"En suma, este espacio curricular se propone formar docentes capaces de intervenir en las áreas del arte y la cultura, asumiendo una presencia activa dentro del campo educativo. Su propósito fundamental es que los estudiantes desarrollen la escritura de textos en algunos de los géneros principales de la actividad literaria contemporánea, al tiempo que asimilan conocimientos y competencias críticas sobre los problemas generales de la literatura de diferentes épocas y de otras disciplinas artísticas donde la dimensión literaria puede ser relevante." (Programa, justificación).

En la narrativa biográfica se destaca la singularidad de su trayectoria formativa que contribuye a una práctica docente diferenciada, aunque no siempre compartida por los colegas, a los que respeta en sus opiniones, pues cada uno ha seguido su propio camino formativo. Expresa que opta por escucharlos, entendiendo que los cambios educativos no se pueden forzar. Este enfoque le permite un aprendizaje personal, aunque no necesariamente colectivo, revelando la fuerza que tiene las primeras socializaciones en las acciones futuras.

"La forma en que trabajo a veces comparto con colegas, con otros no, pero aprendí a respectar cómo cada cual ha seguido su trayecto formativo. Antes me enojaba, quería que entendieran lo que hacía, pero aprendí a respetar y en algún momento harán un clic. Entiendo la singularidad de mi trayecto, me nutro de muchas ramas y eso me ayuda. Entonces aprendí a respectar, a no forzar, escucho y siempre se termina aprendiendo algo, pues de la diferencia se da un gran aprendizaje." (Narrativa)

El profesor resuelve la tensión entre su enfoque individualista y el aprendizaje colaborativo al respetar la diversidad de enfoques, mantenerse abierto al aprendizaje, enriquecerse personalmente y participar en trabajos en equipo en contextos específicos.

Su identidad docente se va configurando como una construcción continúa moldeada por procesos sociales y experiencias personales, incluyendo su trabajo como escritor. Las experiencias profesionales son singulares y cada uno tiene su propio trayecto, que le otorga su singularidad, como lo vemos en Tardif (2014), los docentes interiorizan conocimientos, competencias, creencias y valores a lo largo de su historia personal y formativa, saberes experienciales que se activan en la práctica.

El profesor expresa en su narrativa biográfica, en el programa de su espacio y en la clase narrada la importancia de una formación docente que articule teoría y práctica, promueva el aprendizaje colaborativo y la construcción del conocimiento, y desarrolle la identidad profesional de los futuros docentes, preparándolos para ser agentes activos en el campo educativo y cultural.

Caso del Área de la Práctica

En la narrativa de la Profesora y del Profesor de la Práctica IV, en los registros de observación y en el programa de la asignatura, se destaca la importancia de la reflexión sobre la práctica docente como elemento central para la mejora continua y la construcción de la profesionalidad. Se busca que los futuros docentes sean capaces de analizar su propia acción, identificar problemas y buscar soluciones fundamentadas. En este sentido, se promueve la reflexión en la acción, sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (Schön, 1992).

> *"... cuando le pedimos que reflexionen sobre las micro clases en el primer cuatrimestre, sus reflexiones son técnicas: "me faltó hacer esto", "me faltó hablar más fuerte", pero ya empieza a aparecer esta idea de que uno tiene una expectativa de la clase, pero la realidad es otra, eso le empezamos a mostrar, eso es la práctica: la distancia entre la expectativa y la realidad. Desde ahí vamos*

instalando la práctica reflexiva, que no la entienden bien hasta que vivencian sus primeras clases." (Narrativa Profesor Generalista)

… "Empecé a leer lo que Eduardo aportaba de la parte pedagógica y empiezo a adentrarme al planteo de la práctica reflexiva. Se me van integrando los conocimientos obtenidos en la maestría. La Práctica tiene que ser una práctica reflexiva, en forma espiralada, en un ida y vuelta. El espacio de las Prácticas fueron espacios fuertes de construcción" … (Narrativa Profesora de la Especialidad)

"Los contenidos están organizados en dos núcleos problemáticos. El núcleo problemático uno se titula ¿Cuáles son los enfoques, escenarios y desafíos para la formación en la práctica docente? Abarcando temas como ámbitos y actores de la Práctica Docente; la observación y registro de las prácticas educativas; documentación de prácticas pedagógicas, su análisis y construcción de conocimiento sobre la práctica de la enseñanza de Lengua y Literatura: reflexión en la acción, sobre la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción. (Programa de Práctica IV)

PG: "la intención es más que lo que nosotros podamos leer sobre esas devoluciones, lo que nos interesa es cómo vos lees esas devoluciones. Qué apreciaciones, qué valoraciones hacés de lo que te está señalando la profesora." (Observación de la clase del 7 de noviembre)

El equipo de Práctica IV busca generar espacios de diálogo y reflexión donde los estudiantes puedan construir su propio conocimiento. También en el programa de la asignatura se expresa la intención de desarrollar una perspectiva investigativa de la práctica docente que posibilite el análisis de la propia acción y la construcción de la profesionalidad. Promueven la investigación y el análisis crítico de las prácticas.

> *"La práctica en terreno constituirá el eje central de esta asignatura y se desarrollará en escuelas secundarias durante el período comprendido entre los meses de mayo y noviembre. Se continuará con la modalidad del dispositivo de investigación-acción que fuera previamente trabajado en Práctica Docente III. Esto significa que se aplicarán procedimientos de investigación educativa tales como entrevistas al profesor coformador, observaciones de clases y otros que, junto con las prácticas de ayudantía, proporcionarán información acerca de las características y necesidades de aprendizaje del curso en cuestión. Sobre la base de esta información se enunciará un nudo crítico a mejorar o fortalecer y a partir de este se delinearán formas de intervención pedagógica que se concretarán en la etapa de Residencia bajo la modalidad de proyectos de intervención." (Programa de Práctica IV, metodología)*

> *"Es necesario que la formación se sostenga sobre el propio ejercicio de un trabajo intelectual, es decir, un trabajo que opere con conocimiento complejo, problemático y crítico de un modo productivo y no repetitivo. […] interpretar acontecimientos complejos y ambiguos; discernir sobre sus posibles actuaciones, reflexionar sobre las funciones que desempeñan, las decisiones que toman y las concepciones en las que las fundamentan, sostener y argumentar propuestas educativas, afrontar dilemas o contradicciones, reconocer dificultades y buscar permanentemente la mejora de su actuación. […] "Plantea tareas que pretenden ser una oportunidad para la discusión del conocimiento pedagógico elaborado, las ideas, creencias y disposiciones personales de los practicantes en confrontación con la realidad de la enseñanza en las escuelas y los factores contextuales en que ésta se desenvuelve." (Programa de Práctica IV, Justificación)*

La profesora destaca la importancia de los vínculos afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resaltando la jerarquía de la responsabilidad del educador en cultivar un ambiente igualitario. De igual manera, el profesor reconoce la influencia del contexto social y cultural en las relaciones humanas dentro del aula.

"Hace 20 años que trabajo con jóvenes salesianos y la pedagogía salesiana me dio otra mirada sobre la docencia. Esta pedagogía está sustentada en los pilares de: el amor, la amabilidad, la paciencia, la escucha, el respeto absoluto hacia el otro: el joven. Yo escucho a los chicos y si no están en lo correcto les explico, pero jamás empleo el maltrato o la subestimación."

"Las materias pedagógicas me dieron ese salto a lo contextual, social y cultural en las relaciones humanas. Me ayudó a comprender el peso de las experiencias escolares en la propia historia. Las materias como Pedagogía, Didáctica II y Didáctica III con la profesora Olga Loyo para mí fue como abrir la cabeza, viste que ella nos hacía pensar, poniendo en duda todo lo que uno pensaba, los supuestos y las creencias, en este sentido eran brillantes sus clases."

Los registros de observación también señalan la importancia de considerar la vida en el aula como un entramado de relaciones. El programa de la asignatura, a su vez, busca formar profesionales docentes que interpreten los acontecimientos complejos y ambiguos del aula, atravesados por situaciones sociales complejas.

"La profesión de la enseñanza tiene un alto componente intelectual, donde factores cognitivos, emocionales y éticos están en juego. Esto requiere que la formación de los futuros docentes facilite interpretar acontecimientos complejos y ambiguos; discernir sobre sus posibles actuaciones, reflexionar sobre las funciones que desempeñan, las decisiones que toman y las concepciones en las que las fundamentan, sostener y argumentar propuestas educativas, afrontar dilemas o contradicciones, reconocer dificultades y buscar permanentemente la mejora de su actuación." (Programa Práctica IV)

"Micaela (E2), planea que en el registro de observación que acaban de leer, aparece más especificado el momento de desayuno, destacando que el observador

> *no especifica el tema dado en la clase, pero si esta actividad. PG sostiene que tal vez, los estudiantes pueden estar haciendo la actividad mientras desayunaban. […]PE plantea a las estudiantes que todas, en sus observaciones o prácticas profesionales, se van a encontrar con estos momentos de desayunos o meriendas, agrega que son cosas que suceden en el aula de clases y servir la leche y el pan son cosas que se agregan a la tarea docente cotidiana. Continúa diciendo que a veces, en esos momentos, pasan cosas más interesantes que en el resto de la clase y son espacios que permiten dialogar con los alumnos." (Observación de la clase del 8 de mayo)*

El equipo la Práctica IV resalta la necesidad de articular la teoría con la práctica. En los registros de observación, se evidencia un esfuerzo por conectar la teoría con la realidad de las aulas. El programa de la asignatura plantea espacios donde se confrontan el conocimiento pedagógico con la realidad de la enseñanza en las escuelas y se promueve la reflexión-acción como autoevaluación permanente. Se busca superar la idea de la práctica como subsidiaria de la teoría, entendiendo que ambas se articulan dialécticamente.

El programa tiene como objetivo principal brindar un espacio de aprendizaje que instrumente y fortalezca la formación inicial de los estudiantes para favorecer su incorporación en instituciones educativas atravesadas por situaciones sociales complejas. Se plantean espacios donde se confrontan el conocimiento pedagógico, las ideas, las creencias y disposiciones personales de los practicantes con la realidad de la enseñanza en las escuelas. De esta manera, se busca valorizar las teorías didácticas para la reflexión crítica.

Se está planteando la articulación teoría-práctica como articulación dialéctica, y el saber práctico que emerge de la reflexión, que da lugar a una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender, de generar una teoría de la acción, una epistemología de la práctica. Las interpretaciones significan la situación y da lugar a reconsiderar creencias y actitudes que informan la práctica por medio de la autorreflexión. Desde esta perspectiva tanto los valores como los supuestos teóricos tácitos, implícitos de la práctica se hacen conscientes. Esto se ejemplifica en el relato de la profesora de Práctica IV, cuando dice:

> *"Yo aprendo en el espacio de Práctica en el Macedo al lado de mi colega otra forma de ver el aula, la enseñanza. Esto lo digo siempre y públicamente, él vino a complementar lo que yo traía de la formación en la maestría. Empecé a leer lo que Eduardo aportaba de la parte pedagógica y empiezo a adentrarme al planteo de la práctica reflexiva. Se me van integrando los conocimientos obtenidos en la maestría. La Práctica tiene que ser una práctica reflexiva, en forma espiralada, en un ida y vuelta. El espacio de las Prácticas fueron espacios fuertes de construcción. En la Práctica I yo iba a la clase a aprender de Eduardo. Era una estudiante más, escuchaba, leía. Empezaba a ver lo que podía aportar desde lo disciplinar."*

El profesor de la Práctica IV considera que todavía es una deuda pendiente la articulación teoría – práctica. en la formación del Profesorado en Lengua y Literatura en el Instituto Macedo:

> *"… Me parece que en las materias disciplinares los estudiantes las viven más como certezas y cosas que deben hacer en el aula. No sé si piensan en la Práctica cuando aprenden los contenidos disciplinares. Por eso sienten que las materias pedagógicas tienen relación con la Práctica y no las disciplinares." (Narrativa del Profesor Generalista)*

También menciona que se busca transformar el ***habitus*** de la racionalidad técnica que portan los estudiantes, del técnico competente, para dar paso al práctico reflexivo. Señala que los estudiantes a menudo llegan a la práctica buscando certezas y recetas, en lugar de adoptar una postura reflexiva y crítica.

> *"Analía es muy colaboradora porque comparte la idea que planifiquen con lo que saben, no formatearles la cabeza, para luego convertir esas micro clases en experiencias de análisis y reflexión. Llegan desesperados a dar sus clases con mucha incertidumbre, porque buscan la certeza de cómo planificar. En los Talleres*

> *de la Práctica les pedimos que comenten cómo imaginan sus micro clases antes de darlas y Analía en el caso de Lengua les va haciendo preguntas para orientarlos en sus propuestas, pero tratamos de no ser nunca directrices, para que surjan sus supuestos, sus creencias, cómo se imaginan enseñar."*

Se podría decir que la triangulación de los datos muestra una concepción compartida de la práctica docente como un proceso reflexivo, situado y complejo, que requiere de la articulación de la teoría con la práctica, la consideración de los aspectos emocionales y sociales, y el desarrollo de una perspectiva investigativa. Si bien existen algunas diferencias en cuanto al énfasis puesto en determinados aspectos, por parte de la profesora y del profesor del Área de la Práctica, se puede decir que las teorías profesadas en sus relatos coinciden con las teorías en uso (Argyris y Schön, 1974, citados en Brockbanck y McGill, 2002) cuando refieren al enfoque de formación de docentes críticos-reflexivos.

Muestra que el conocimiento profesional docente se configura en un entramado complejo de vivencias, acompañamientos y descubrimientos. La práctica reflexiva emerge como un componente central de este saber, no como un saber adquirido, sino como una competencia que se construye lentamente, en tensión con la experiencia y a través del diálogo pedagógico.

A su vez, se advierte que el rol del formador es clave para facilitar este proceso: no se trata de imponer formas, sino de crear condiciones para que los futuros docentes reconozcan, problematicen y reelaboren sus propias concepciones. En este sentido, la formación docente se presenta como gestión de procesos de subjetivación profesional, donde el saber enseñar se construye en la interacción, el error, la vivencia y la reflexión situada.

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este punto, teniendo en cuenta las aproximaciones de sentido que fuimos exponiendo en el análisis de cada uno de los instrumentos de recolección de datos, podemos abrir la discusión alrededor de nuestra pregunta de partida.

La investigación se propuso comprender los procesos de construcción del conocimiento de la práctica profesional por parte de los profesores formadores del profesorado de Educación Secundaria, en Lengua y Literatura. Los hallazgos en los tres casos analizados (Área Pedagógica, Área Específica y Área de la Práctica) convergen en varios puntos clave que permiten alcanzar este objetivo general y dar respuesta a los objetivos específicos:

Con respecto a las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje

La investigación revela que los profesores formadores sostienen concepciones constructivistas del aprendizaje, otorgando al estudiante un rol activo en la construcción del conocimiento a través de la experiencia y la reflexión. Se identifica una valoración de la enseñanza como guía y facilitadora del aprendizaje. En el Área Pedagógica se destaca la necesidad de una educación holística que integre aspectos cognitivos y emocionales, mientras que en el Área Específica se subraya la investigación literaria y propone experiencias de aprendizaje para lograr este objetivo.

Con respecto a las concepciones de la práctica de enseñanza puestas en acto

Los docentes construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción, que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos.

> *"Estuve en Pedagogía el cuatrimestre pasado, como tuve dos residentes del Profesorado en Ciencias de la Educación, uno en el Profesorado en Matemática y otro en el de Lengua. profundicé bastante la necesidad de plantearnos qué pedagogía, con qué ejes y en qué contextos […], esto me permitió ver, ir descubriendo cosas con los residentes.* (Profesora del Área Pedagógica)

> *"[…]uno a veces cree que ya tiene todo claro, pero las experiencias movilizan, se despiertan pasiones, y creo que el estudiante cuando ve pasión construye de manera distinta la visión de la carrera."* (Profesora del Área Pedagógica)

La práctica reflexiva se reconoce como un elemento central en las concepciones de enseñanza de los profesores formadores. Sin embargo, la naturaleza y niveles de la reflexión que proponen a sus estudiantes se diferencian en los distintos casos. En el Área Pedagógica y en la Específica la reflexión es teórica y analítica sobre las diferentes perspectivas de aprendizaje. En el caso de la Práctica avanza a un nivel más profundo, propone una reflexión crítica y sistemática sobre la propia experiencia docente, con la intención de desarrollar en los estudiantes la capacidad de dudar de la validez de las percepciones sostenidas con anterioridad. Promueve el aprendizaje sobre el aprendizaje, reflexión sobre lo reflexionado.

En el Área Específica, se considera que la investigación y la experiencia literaria enriquece la práctica y se ofrece experiencias de aprendizaje a los estudiantes en este sentido:

> *No disocio las formaciones porque la investigación me ayudó a trazar recorridos nuevos, no hacer lo que habitualmente se hace, sino tratar de ser innovador con las propuestas, poder fundamentarlas, plantear objetivos, que es muy de la investigación en literatura.*

Mientras que en el Área de la Práctica se busca desarrollar una perspectiva investigativa de la práctica docente.

Con respecto a las situaciones problemáticas y decisiones para resolverlas

La profesora del Área Pedagógica resuelve las dificultades de la práctica poniendo en discusión la situación en el grupo clase, con intención de que se sientan partícipes de la situación y que la resolución tenga que ver con las decisiones y compromisos que asuman

en su rol de estudiantes. Los pone en reflexión para superar las dificultades que se van presentando en la práctica.

> *"Trabajamos con los estudiantes esto, cómo podemos modificar eso, qué mirada de investigación llevamos adelante, y qué otra opción tenemos para resolver este conflicto, y así vamos problematizando, que es la mejor manera de ir creciendo. Este trabajo queda todavía en forma aislada, porque hay todavía una generación de docentes que no dejan morir viejos modelos."* (Prof. del Área Pedagógica)

De la misma forma se aprecia en el Área de la Práctica cuando los estudiantes van en busca de certezas y recetas y resisten a la adopción de una postura reflexiva. Las decisiones pedagógicas se orientan a problematizar las situaciones para promover el crecimiento de los futuros docentes.

> *[…1 "les pedimos que comenten cómo imaginan sus micro clases antes de darlas y Analía en el caso de Lengua les va haciendo preguntas para orientarlos en sus propuestas, pero tratamos de no ser nunca directrices, para que surjan sus supuestos, sus creencias, cómo se imaginan enseñar." (*Prof. Práctica)

En el caso del profesor del Área Específica considera el componente afectivo y subjetivo de la escritura, por lo que es cuidadoso a la hora de la retroalimentación y que ésta no sea percibida como una crítica personal:

> *[…] "para que no crean que es algo personal, ya que escribir siempre nos expone, les pedí que corrigieran como lo hacen las revistas a referato doble ciego, armamos sobres con textos que no eran los de ellos con una rúbrica, donde volcaban las observaciones y así corregían entre pares. Ayudó mucho a mejorar la corrección de esos textos, los proyectábamos y juntos mejorábamos la redacción. Esto formaba parte del proceso y se convertía en un trabajo práctico."* (Prof. Área Específica)

Crea un espacio de escritura colaborativa donde los estudiantes aprenden unos de otros, reflexionan sobre su escritura y desarrollan habilidades de revisión y mejora continua. La corrección ya no es una instancia aislada o punitiva, sino una actividad con valor formativo. Al integrarla como trabajo práctico, el docente legitima la tarea como parte del proceso de aprendizaje.

Con respecto a los fundamentos que sostienen sus prácticas y decisiones

Refieren a la importancia de la reflexión, la articulación de la teoría y la práctica, lo afectivo en el vínculo pedagógico, el trabajo en equipo que profesionaliza, la promoción del aprendizaje colaborativo, la consideración de la identidad docente como una construcción continua.

La profesora del Área Pedagógica señala una transición en la formación docente hacia modelos más colaborativos y realistas, donde el estudiante no solo se forma individualmente, sino como parte de un colectivo profesional. Esta "mirada de equipo" rompe con la formación aislada y propicia una cultura de responsabilidad compartida y diálogo interdisciplinario:

> *"Empezamos a incorporar la mirada de equipo profesional en la formación superior y este anhelo de la articulación teoría – práctica en las escuelas técnicas, lo seguimos teniendo en cuanto a la articulación de la formación específica con la formación pedagógica en la formación de profesorado."* (Prof. Área Pedagógica)

Sin embargo, la tensión histórica y estructural en la formación docente revela la escisión entre lo específico y lo pedagógico, entre teoría y práctica. No obstante, se busca construir una formación más integrada, situada en la práctica real, y colaborativa. valoriza el trabajo en equipo profesional como eje transformador de las prácticas de enseñanza en la formación superior:

> *"Entonces poder trabajar en equipo nos permite conocernos, saber que el otro tiene el mismo sentir, darnos cuenta que todos estamos tras lo mismo, que nadie es*

> *malo, sino que todos tenemos la necesidad de espacios donde nos ayuden."* (Prof. del Área Pedagógica)

Estas expresiones aportan una perspectiva fundamental para comprender el conocimiento profesional docente en toda su complejidad. Se pone de relieve que enseñar no es solo un acto técnico ni individual, sino una práctica afectiva, relacional y éticamente situada:

> *[…] Pero principalmente el proyecto de vida enmarcado en el profesorado, con equipos de profesores que van semanalmente a darles lo mejor, a encaminarlos, logrando su asistencia, involucrándose de una manera diferente. […] La pandemia nos terminó mostrando las dimensiones afectivas y las necesidades del estudiante del Nivel Superior, que tienen que ser tomadas en cuenta y la invitación a formar equipos de docentes, necesariamente tenemos que hacer equipos.* (Prof. del Área Pedagógica)

La afectividad, el trabajo colaborativo, la construcción de comunidad y el acompañamiento comprometido de los estudiantes son dimensiones que constituyen, sostienen y transforman la práctica docente.

En el caso del Área de la Práctica se evidencia un proceso reflexivo que permite dar cuenta de las propias acciones y de la diversidad de condicionantes que determinan la práctica. Sus testimonios evidencian la presencia de procesos de reflexión con sus estudiantes como un proceso vivo de intercambios que muestra la extraordinaria riqueza de la práctica.

Las situaciones que se presentan en la práctica docente, marcadas por la incertidumbre, la singularidad y la complejidad, exigen que el docente analice cada caso, lo reconozca como un problema y genere respuestas específicas para cada contexto particular. A través de este proceso reflexivo, se construye un conocimiento valioso que pasa a formar parte de su saber profesional, el cual le permitirá afrontar futuras situaciones singulares y buscar soluciones mediante nuevas acciones construidas desde la experiencia. Este enfoque

se distancia de la lógica racional tecnocrática ocupada exclusivamente en los problemas instrumentales, para dar lugar a la creatividad en las propuestas didácticas y resolver la singularidad de la práctica. Así lo expresa el profesor de la Práctica:

> *"Edith Litwin habla de configuraciones didácticas, no de estrategias, para referirse a cómo los profesores imaginan la experiencia de trabajo en el aula con algún saber disciplinar. Se configura con el saber que tiene de su disciplina, del saber del aula, del alumno y del contexto y arma una estrategia de trabajo, que no está en ningún libro, es toda una creación del docente." (Profesor de la Práctica)*

Con respecto a los procesos reflexivos que realizan los/las profesores/as formadores/as

En el área Pedagógica se aprecia que la práctica de la reflexión sobre sus intervenciones parte del feedback de los estudiantes para replantear su práctica.

> *"Siempre me interesó muchísimo el feedback, lo que ellos devuelven porque eso me ayudaba a replantear mi próxima intervención" (Profesora del Área Pedagógica)*

Entiende que la práctica reflexiva tiene por objetivo poner en diálogo los distintos saberes, proporcionados por la disciplina y los devenidos del conocimiento de la propia práctica.

En el Área de la Práctica, la reflexión se promueve como un proceso espiralado y dialéctico entre teoría y práctica. Esto supone reconocer las complejas articulaciones entre contexto, pensamiento, acción, intereses. Es la puesta en juego de la reflexión sobre los problemas de valores e intereses sociales supone su crítica, creativa y valorativa. En este enfoque, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos. Su articulación es dialéctica: la teoría se origina en la práctica y apunta a la mejora de ésta. La articulación teoría-práctica no sólo persigue la comprensión y la interpretación, sino también la toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos que posibilitarán la acción para el cambio. En palabras del profesor de la Práctica:

> *"Entonces empecé a plantear una perspectiva más investigativa, crítico-reflexiva, de trabajar mucho con las propias experiencias escolares, que los estudiantes documenten las prácticas, hacer observaciones de clases, que aprendan a documentar, que aprendan a analizar experiencias de aprendizajes, a analizar el posicionamiento que adoptan los alumnos de secundaria frente a las tareas, todo eso que aprendíamos con la profesora Olga, trataba de ir en esa línea. Asumí esto de que el contexto es cada vez más incierto, que los sujetos son cada vez más diversos, que no hay certezas técnicas para enfrentar los problemas de las prácticas, así proporcionar a los estudiantes una formación más analítica, creativa, ir a las prácticas más como un investigador que como alguien que lo sabe todo y tiene que ir a transmitir o establecer reglas en el aula para que funcione."*

La expresión ofrece una mirada profunda y transformadora del conocimiento profesional docente. A partir de la valorización de la experiencia, la documentación, el análisis crítico del aula y el reconocimiento de la incertidumbre como condición pedagógica, se configura una docencia reflexiva, investigativa y situada. En este marco, el docente se concibe no como mero ejecutor de técnicas, sino como intelectual práctico (Schön, 1992), comprometido con la comprensión crítica de su quehacer y con la producción situada de saber pedagógico.

Esta perspectiva no solo redefine la enseñanza, sino que interpela los dispositivos de formación docente a proporcionar espacios de análisis, creatividad y pensamiento autónomo, necesarios para enfrentar los desafíos contemporáneos de la educación.

Los procesos de socialización que muestran las narrativas biográficas

Se reconoce la influencia de la experiencia personal y la trayectoria formativa en la configuración de las intervenciones pedagógicas de los profesores formadores de los tres casos. A partir de esta afirmación se identifican momentos en sus historias biográficas, considerados como los más influyentes en la construcción de su conocimiento profesional docente: la socialización primaria (contexto familia), la formación inicial (contexto

académico) y la socialización profesional y el perfeccionamiento docente (contexto laboral).

Los procesos de socialización se entienden como procesos de interacción con personas en la vida cotidiana, que son agentes socializadores pues poseen distintas posibilidades de influencia social. (Yubero, 2002).

En este apartado voy a dedicar especialmente a la influencia de los procesos de socialización primera, en tanto marcan características individuales y únicas en los sujetos. Los agentes socializadores personales y micro grupales que se configuran como "otros significativos", facilitan procesos de autoidentificación inmediata. Esto no contradice la concepción del conocimiento como una estructura que se desarrolla principalmente a través de mecanismos internos, más que por influencias externas directas. El sujeto mantiene un rol activo en su interacción con el entorno, estableciendo con él una relación dialéctica que contribuye a la construcción de su identidad y saber. Esto no desdice la incorporación de ciertas características de los agentes socializadores, que se constituyen en la esencia individual y particular de cada uno. Los/las profesores/as formadores de los casos, han adquirido en la etapa inicial de socialización características, que lo singularizan en sus gustos, deseos y, posteriormente, en el entendimiento de la profesión. El gusto por la docencia, la idea de ésta, el vincular lo afectivo con el aprender se inicia en la relación de la profesora del Área Pedagógica con su abuela y las experiencias escolares con sus maestras:

> *Cuando cursaba 6° y 7°* prácticamente *vivía con la abuela, así hasta la adolescencia. Lo bueno de la escuela primaria es que me iba forjando esta vocación. Siempre jugaba a la maestra, me ponía los zapatos de plataformas altas y las carteras de mamá y simulaba el aula." […] "En el primer grado la maestra era un poco malita, aprender a leer fue con retos. Mi abuela, aunque era muy conservadora, era una dulce, minimizó bastante esto porque me enseñaba con amor".*

La importancia del vínculo afectivo caracteriza a esta profesora y cobra la centralidad en sus intervenciones pedagógicas, reafirmadas en sus procesos de

perfeccionamiento docente, cuando elige capacitaciones y participaciones en charlas y congresos sobre neurociencia.

En el caso del profesor del Área Específica adquiere de su padre el gusto por la investigación. Esto lo llevó a encaminar su andar formativo siempre vinculado a la investigación de la disciplina que le interesó desde la escuela secundaria. Trasladó este interés por la investigación en sus clases ofreciendo a sus estudiantes experiencias que involucran la investigación literaria.

En el testimonio de la profesora del área de la Práctica se evidencia la relación que establece con el conocimiento ya en su núcleo familiar:

> *"Desde siempre estuvo en mi familia, más allá que mis padres no tuvieron instrucción superior, el valor por el conocimiento. Tengo una caja con enciclopedias que rescaté de la casa de mamá. Esas enciclopedias eran como el internet de ahora. Abarcan todas las áreas. Desde pequeños sabíamos qué es antropología, zoología, todas las áreas del conocimiento, nos pasábamos hojeando y mirando. […] tener esa curiosidad de saber que hay en esos libros. En la carrera me pasaba eso, me preguntaba que traerían las materias a cursar. Como tenía la beca me compraba anticipadamente los libros que estaban consignados en el programa de las asignaturas."*

Este relato de la profesora de la Práctica permite pensar lo que Elena Achilli (2000) conceptualiza como modos de relación con el conocimiento, entendidos no solo como formas de acceso a los saberes, sino como maneras de vincularse afectivamente, simbólicamente y culturalmente con el acto de conocer. Se configuran a partir de trayectorias de vida, experiencias familiares, intereses personales y formas propias de interpretar el mundo. Se evidencia que este modo de vincularse con el saber tiene que ver con su trayectoria biográfica, con la historia familiar. Aunque los padres no tuvieron formación superior, le transmitieron un valor simbólico del conocimiento que actuó como

base para el deseo de aprender. Son prácticas culturales (lectura, exploración autodidacta, curiosidad) que nutrieron el deseo de estudiar y construyeron su vínculo con el saber, Se trata de una transmisión simbólica del valor del conocimiento, más allá de lo académico.

En el caso del Profesor Generalista de la Práctica se reconoce la influencia de la madre en la socialización primaria, que actúa como un germen del conocimiento profesional docente, al inculcar tempranamente valores, hábitos y actitudes que, más tarde, forman parte de su repertorio pedagógico. Este tipo de guía recibido en su infancia, internalizado en un modelo educativo centrado en la dedicación, el orden y la constancia, como se observa en todo su relato biográfico. Esta experiencia configura una memoria pedagógica personal que se manifiesta en sus prácticas.

> *"Mi mamá, de pequeños, nos acompañaba en el aprendizaje escolar, nos decía que no nos teníamos que dejarnos estar, que todos los días antes de ir a la escuela teníamos que revisar la carpeta para ver dónde habíamos quedado, no dejar de revisar, que no pase una semana sin revisar y nos enseñaba a ser metódico y constante en el estudio. Me enseñó mucho, nos hacía ese seguimiento."*

Entonces reconocemos que la socialización primaria no solo moldea comportamientos, sino que también forma la estructura ética y emocional del profesional, incidiendo en su sensibilidad pedagógica y en su compromiso con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este aprendizaje temprano sienta las bases del ethos profesional posterior En estos testimonios nos permite visibilizar que la profesionalización docente no comienza en la universidad, sino en los espacios cotidianos y afectivos. Por ello, es importante que los procesos formativos posteriores incluyan espacios de revisión autobiográfica, que ayuden a reconocer cómo la propia historia de vida influye en la manera de enseñar, para así integrar conscientemente esos saberes a su identidad profesional.

CAPÍTULO 8
CONCLUSIONES

Este estudio permitió comprender la construcción del conocimiento profesional docente como un proceso complejo, dinámico y situado, que involucra la reflexión sistemática sobre la experiencia práctica, la conexión constante entre la teoría y la acción, la consideración del contexto educativo y social, la colaboración con otros profesionales y el desarrollo de una mirada investigativa y crítica sobre la propia enseñanza

A partir del abordaje biográfico-narrativo, se visibilizó que dicho conocimiento no se limita a la apropiación de teorías pedagógicas, sino que se configura en la experiencia, en la interacción con los otros, en la reflexión sobre la práctica y en los contextos socioculturales donde se ejerce la docencia.

Los hallazgos revelan que el saber docente es múltiple, heterogéneo y profundamente vinculado a las trayectorias personales y profesionales de quienes enseñan. Se trata de un conocimiento que se construye desde lo vivido, que articula lo institucional, lo emocional y lo ético, y se manifiesta en decisiones pedagógicas cotidianas. Esta perspectiva permite resignificar el lugar del docente como sujeto epistémico y como intelectual que produce saber en, desde y sobre su práctica.

La investigación muestra que la construcción del conocimiento profesional docente de los/las profesores/as de los distintos casos se caracteriza por una fuerte valoración de la práctica reflexiva como eje central, aunque su plena implementación sigue siendo un desafío, mostrando la tensión entre el ideal de la práctica reflexiva y su implementación en las instituciones educativas.

Se reconoce la importancia del aprendizaje continuo y la colaboración entre colegas en este proceso de construcción, donde el conocimiento profesional se construye en el aprendizaje constante en la práctica y se consolida mediante ella, conjugando la cultura individual y las interacciones en la comunidad profesional.

Las principales tensiones entre el ideal y la práctica pedagógica se centran en la implementación efectiva de la práctica reflexiva, la verdadera articulación entre la teoría y la práctica; la superación de la fragmentación del conocimiento hacia una visión holística; la adopción de nuevos modelos pedagógicos frente a la inercia de las prácticas tradicionales; la confrontación entre las expectativas y la realidad del aula, y el equilibrio entre la individualidad de los enfoques docentes y el valor del aprendizaje colaborativo. Estas tensiones constituyen desafíos importantes en la práctica profesional.

Las experiencias formativas y personales de los/las profesores/as moldean sus concepciones y prácticas, e influyen profundamente en la construcción del conocimiento profesional. Como señala Tardif (2014), los docentes interiorizan conocimientos, competencias, creencias y valores a lo largo de su historia personal y formativa, saberes experienciales que se activan en la práctica. Este conocimiento es también situado, pues se desarrolla y se aplica en contextos educativos específicos. Se pone a prueba en situaciones propias de la profesión, marcadas por la complejidad, la incertidumbre y los conflictos de valores, lo que a su vez se convierte en una fuente de aprendizaje y desarrollo profesional continuo. (Montero, 2001: 203)

La formación docente es un proceso dinámico y personal, de desarrollo individual, para encontrar las propias formas de actuar, en el intercambio con mediadores (formadores, relaciones, experiencias y contenidos y conocimientos). Es un "trabajo sobre sí mismo" que necesita espacios y tiempos adecuados para su reflexión (Ferry, 1997).

Las narrativas de los profesores/as que constituyen los tres casos muestran síntesis de experiencias y de interacción social, a la vez que, como individuos singulares, también es la reapropiación singular de su universo social e histórico. Podemos reconocer lo social en la especificidad en sus voces, pero en los que resuenan también caminos de emancipación en el contexto en el que forman parte, ofreciendo intercambio de conocimientos y experiencias que enriquecen sus prácticas. (Ferrotti, 1988, p. 26-27)

Podemos pensar en término de camino el curso de la vida y la evolución personal, en tanto sugiere una senda o dirección en la que se avanza, con la toma de decisiones y la opción de elegir entre varias rutas posibles. Es pensar al docente no solo como guía o director de procesos educativos, sino también como actor en su propio recorrido de

aprendizaje y desarrollo personal. Al igual que el "caminante", el docente es un ser en constante movimiento, que no sólo enseña, sino que también aprende, evoluciona y se transforma a lo largo de su trayectoria. Como un viajero que transita un camino de incertidumbres, desafíos, aprendizajes y momentos de crecimiento, necesita acompañamiento y reflexión con un otro. Entonces, depende de la compañía para compartir experiencias y superar obstáculos. Tanto aprendices como docentes formadores necesitan ser acompañados en sus procesos formativos, para cuestionar, ajustar rutas y avanzar. El acompañamiento es bidireccional, en el que tanto docente como estudiantes son caminantes en sus recorridos de aprendizaje mutuo. Este acompañamiento no visto como un apoyo técnico, sino como creación y reflexión, para aprender de los demás y del propio recorrido.

Lo fértil y enriquecedor del análisis de cada caso se asienta en la singularidad de los caminos realizados por cada uno de los/as formadores/as y en los rasgos comunes compartidos que se entrelazan y caracterizan sus perfiles. Se evidencia que en lo singular tiene una importante incidencia las características adquiridas en las primeras etapas de socialización y que determinan las decisiones en los derroteros del devenir profesional.

La riqueza de la metodología empleada nos permite experimentar lo singular en lo universal, expresar lo que universalmente compartimos y nos define como humanos específicos.

En cuanto a sus implicancias, este estudio plantea la necesidad de repensar los modelos de formación docente, tanto inicial como continua, promoviendo espacios que reconozcan la experiencia y la subjetividad como fuentes válidas de conocimiento. Asimismo, invita a generar dispositivos formativos que valoren el diálogo de saberes, la investigación sobre la propia práctica y la construcción colectiva de significados pedagógicos.

La investigación muestra que los docentes construyen saber pedagógico a partir de la interpretación situada de sus experiencias, de las decisiones que toman en contextos concretos y de los significados que producen colectivamente en interacción con otros.

Esto plantea la necesidad de revisar tanto la formación inicial como la formación continua.

En la formación inicial, esto implica generar propuestas curriculares que no separen teoría y práctica, sino que promuevan procesos reflexivos desde los primeros recorridos formativos. Por ejemplo, fortalecer dispositivos basados en narrativas como las narrativas autobiográficas y los diarios de formación, y dispositivos basados en la interacción grupal como talleres de reflexión pedagógica, análisis de experiencias escolares, residencias con acompañamiento reflexivo y espacios de construcción colectiva de saberes entre estudiantes y docentes formadores.

En la formación continua, los resultados sugieren la importancia de superar modelos centrados exclusivamente en capacitaciones estandarizadas o transmisivas, para avanzar hacia modalidades que reconozcan a los docentes como productores de conocimiento. En este marco, cobran relevancia dispositivos como comunidades de práctica, ateneos pedagógicos, grupos de investigación sobre la propia práctica, espacios de escritura y sistematización de experiencias, así como instancias de intercambio horizontal entre pares.

Tiempo de cierre

Tras el largo viaje a esta Itaca, ha llegado el tiempo de darlo por concluido. La Maestría en Práctica Docente me ha ofrecido experiencias de aprendizaje y reflexión, que movilizaron aspectos de mi propia historia de vida.

La elección del objeto de estudio de este trabajo representó una apertura hacia múltiples dimensiones del proceso investigativo. La construcción de un marco teórico que pudiera iluminar el análisis y comprensión del objeto de estudio que me propuse indagar, la búsqueda de antecedentes que abordaran problemáticas afines, así como la inmersión en una perspectiva metodológica que tuve que conocer en profundidad. Supuso, además, la aplicación rigurosa de herramientas de indagación, una profunda reflexión sobre mi implicación como investigadora y una atención constante a los resguardos éticos inherentes al trabajo con historias de vida. Esto representó la responsabilidad de una interpretación respetuosa de la valiosa información, que, con notable generosidad, compartieron los/as

docentes que participaron en este recorrido. Finalmente, el proceso de arribar a conclusiones significativas tras una labor sostenida y demandante se constituyó en un momento de síntesis y aprendizaje profundamente enriquecedor.

Entendí que no era la llegada lo que definía el sentido de esta travesía, sino la riqueza acumulada en la experiencia: el descubrimiento de nuevas perspectivas, el encuentro con otros, la escucha atenta, la reflexión constante, y también, el reconocimiento de mis propias búsquedas y límites.

Esta maestría fue mi Ítaca, no como un punto final, sino como el horizonte que me animó a andar, a preguntar, a implicarme. Y ahora que la vislumbro desde este lugar, agradezco cada etapa del viaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, E. L. (2000): Investigación y formación docente. Colección Universitas, Serie Formación Docente, Laborde Editor.

Alba, A. (1998). Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas. Miño y Dávila editores S.R.L Buenos Aires.

Alcalá, María Teresa El sinuoso camino a la comprensión del conocimiento docente. Revista de Educación. Año 5 Nº7|2014

Angulo Rasco, J. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente en Pérez Gómez, A. I.; Barquín Ruiz, J. & Angulo Rasco, J. F. Desarrollo Profesional del Docente. Política investigación y Práctica (261-319). Madrid, Akal.

Bolívar Botía, Antonio. (2002) "*¿De nobis ipsis silemus?"*: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4* (1).

Bolívar, A., & Porta, L. (2010). "La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar". Revista de Educación [en línea], 1 [citado AAAAMM-DD]. Disponible en: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14. ISSN 1853–1326.

Bourdieu, P. (1972). Esquema de una teoría de la práctica. Droz. Ginebra, París.

---------- (1997), Razones prácticas sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.

---------- (1999). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, 2ª edic, Anagrama,

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Barcelona, Laia

Brockbanck y McGill (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Ediciones Morata.

Camilloni, A. (2001). "Modalidades y proyectos de cambio curricular" en Ponencia del Congreso "Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001". Bs. As., UBA-OPS-OMS.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica (FCE). Buenos Aires.

Celman, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?" En: Camilloni, A. y otros: La evaluación de aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires, Editorial Paidós, pp. 35-66

Clark, C., Wildfong, S. & Yinger, R. (1978). Identifying cues for use in studies of teacher judgment. Research Series No. 23, Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

Clark, C. M y Yinger, R. J (1979a). Teacher`s thinking. En P. L. Peterson y H. J. Walberg (Eds), Research on teaching. Berkeley, CA: McCutchan.

Feldman, D. (1999). Ayudar a enseñar. Aiqué, Buenos Aires.

García, E. (1994): "El conocimiento escolar como un proceso evolutivo: aplicación al conocimiento de nociones ecológicas", en: Investigación en la Escuela.

González Cabanach, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. Revista de Psicodidáctica, núm. 4, 1997, pp. 5-39. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España.
Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517797002

Day, C. (2011). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea.

Delgadillo, J. F. (2012). Foucault y su análisis del poder. Revista de Educación y Pensamiento. Colegio hispanoamericano.

Dewey, J. (1989) Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Editorial Paidós, S.A.

---------- (2010). Experiencia y educación. España: Biblioteca Nueva.

Díaz Barriga, F.; Hernández, G. (2002). Aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza. En McGraw-Hill. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (pp. 99 - 135). McGraw-Hill.

Eisner, Elliot W. (1998). "*El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*". Editorial Paidós. Barcelona.

Feldman, D. (1999). *"Ayudar a enseñar*". Aiqué, Buenos Aires. Disponible en: file:///D:/No%20Tocar/Downloads/Dialnet-FoucaultYElAnalisisDelPoder-3974352.pdf

Ferrarotti, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, A.; Finger, M. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Colección Formación de Formadores. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Flick, U. (2007). Diseño la Investigación Cualitativa. Ediciones Morta S.L. Madrid.

Flores, J., Velázquez, B. y Salado, M. (2015). Aprendizaje autodirigido desde la educación basada en competencias en estudiantes universitarios. Tlamati, 6(1), 240-246.

Foucault, M. (1984). Vigilar y castigar (Novena edición ed.). (A. Garzón,Trad.) Siglo XXI. México.

Freire, Paulo (2001), Educación y actualidad brasileña, México, Siglo XXI Editores.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Argentina: Siglo XXI. 224 pp. ISBN: 978-987-629-327-3.

Gardner, H. (2011). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona. Editorial Paidós.

García, E. (1994): "El conocimiento escolar como un proceso evolutivo: aplicación al conocimiento de nociones ecológicas", en: Investigación en la Escuela.

García C. J. (2001). Teoría de la educación. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción. España. Ediciones Universidad de Salamanca

Gimeno Sacristán, J. (1997). "*Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo"*, Buenos Aires: Ideas.

Giroux, H.A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía critica del aprendizaje. Barcelona: Paidós/Madrid: M.E.C.

Gómez, Bernardo Restrepo. "*La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico"*. Revista "Educación y Educadores" Vol. 7.

Guber, R. (2001). La Etnografía. Metodo, Campo y Reflexibidad. Grupo Editorial Norma. Bogotá.

Jackson, P. (1968). La vida en las aulas. Madrid: Morata.

---------- (2002). Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Hernández Pina, F.; Maquilón Sánchez, J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 13, núm. 3, pp. 17-25. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza, España. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015214002

Hoffman, J. (2013), "Evaluación mediadora. Una propuesta fundamentada" en Anijovich Rebeca (comp) (2013) "La evaluación significativa", Buenos Aires, Editorial Paidos.

Imbernón, F. (2004). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional (6° ed.). España: Graó p. 20.

Imbernón, F. La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. Universidad de Barcelona. Disponible en: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf

Labra Godoy, P. (2011). "*Construcción del conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la Práctica*". Tesis doctoral. Universidad Académica de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Editorial Paidós. Buenos Aires.

---------- (1997) El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Editorial Paidós.

Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza en Rodrigo, Rodríguez y Marrero: "*Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano"*. Madrid: Visor.

Martí, E. (1995) Metacognición, desarrollo y aprendizaje. Dossier documental. Universidad de Barcelona en Infancia y aprendizaje Nº 72 (pp. 115-126).

Morin, E. (2016) Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación. Buenos Aires: Nueva visión.

Montero, L. (2001) "*La construcción del conocimiento profesional docente*". Santa Fe: Homo Sapiens.

Moreno, M. y Azcárate Giménez, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones

diferenciales. Revista: Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas. volumen 21, número 2, páginas 265–280. Disponible en: https://ensciencias.uab.cat/article/view/v21-n2-moreno-azcarate/1837

Neira, Marcela y Hernández, Análida. (2012). *"Construcción del conocimiento práctico a partir de la praxis de una docente en formación"*. Biografía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza Vol. 5 No 8. ISSN 2027-1034. P. p.77-94

Ortega y Gasset, José. (2001). Ideas y Creencias. Obras Completas. España: Alianza Editorial, Madrid. pág. 5

Pérez Gómez, Ángel I (1992)" La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, A, Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Editorial Morata.

Perafán Echeverri, G. A. (2005). Epistemologías del Profesor de Ciencias sobre su propio conocimiento profesional. Revista Enseñanza de las ciencias, Número Extra, VII Congreso. Universidad Autónoma de Barcelona.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L

---------- (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En P. Perrenoud, *La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y competencias*, tr. de Consol Vil (pp. 265-308). México: FCE.

Porlán, R. (1995). Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Editorial Díada. Sevilla.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998) El conocimiento de los profesores. Serie fundamentos N' 9. Colección universidad y enseñanza. Díada. Sevilla.

Porta, L. y Flores, G. (2014). Las prácticas de enseñanza de profesores universitarios memorables. El estudiante como par antropológico. Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5(2), pp. 60 – 73.

Pozo, J. (2000) "Concepciones de aprendizaje y cambio educativo" en Ensayos y Experiencias: Concepciones y prácticas en el aprendizaje y la enseñanza. Novedades Educativas. Año 6. N° 33. pp. 4-13.

Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A.; Marrero, J. (1993). "*Las teorías implícitas"*. Madrid. Visor.

Sanjurjo, L. (2002): La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Santa Fe, Homo Sapiens, Argentina.

Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003) Volver a pensar la clase. Rosario: Homo Sapiens.

Sanjurjo, L. (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

---------- (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional Praxis Educativa (Arg), vol. XVI, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 22-3. Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153124649003

Sarlé; P. (1999). El lugar del juego en el nivel inicial inicial. Tesis de maestría en Didáctica. UBA.

Sarlé, P.M. (2003). La historia natural en la investigación cualitativa. Disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/xmlui/handle/filodigital/9893

Schön, D. (1983) El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales en acción. Nueva York: libros básicos.

---------- (1997) [1992], La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesionales. Barcelona, Paidós.

Schütz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Traduc. J. Prieto, Prólogo de Joan-Carles Mèlich. Barcelona: Paidós.

Schwab, J (1974). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. *The School Review*, vol. 81, núm. 4, pp. 501–522)

Sepúlveda Ruiz, M. P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. Educar 36, 2005 71-93

Souto, M. y Mazza, D. (2024). Las prácticas por dentro. Un estudio sobre la formación de docentes desde el enfoque clínico. Homo Sapiens Ediciones.

Stake, Robert E. (1999). "Investigación con estudio de casos". Ediciones Morata S.L. Madrid.

Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del curriculum. Ediciones Morata S.A. Madrid.

---------- (1996). La investigación como base de la enseñanza. Ediciones Morata S.L. Madrid.

Tardif, Maurice. (2014). "*Los saberes del docente y su desarrollo profesional*". "Los docentes ante el saber". Marcea, S.A. de Ediciones. Madrid. Cap. 1.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord..). (2006). "Estrategias de investigación cualitativa". Gedisa Editorial. Barcelona. España.

Viscaíno, A. (2008) "*El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones*." Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 nº 46/1. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en:

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Paidós.

Yubero, S. (2002). Socialización y aprendizaje social. En M. Marín Sánchez, R. Grau Gumbau & S. Yubero (Eds.), Procesos psicosociales en los contextos educativos (pp. [indicar páginas del capítulo si las tienes]). Editorial Pirámide.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Disponible en:
https://www.researchgate.net/profile/KennethZeichner/publication/303444761_El_Maestro_Como_Professional_Reflexive/links/57431b0f08ae9f741b386d43/El-Maestro-Como-Professional-Reflexive.pdf