

La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones

Reflective practice for active teachers. Possibilities and limitations

Rebeca Anijovich *

Graciela Cappelletti **

Resumen

La intención de este trabajo es analizar y problematizar las prácticas reflexivas de los docentes en servicio en contextos de aprendizajes formales e informales.

Existe mucha evidencia que muestra cómo la práctica reflexiva contribuye a una buena enseñanza y promueve docentes más autónomos. (Liston y Zeichner, 1996; Perrenoud, 2004, Smith, 2011; Domingo Roget, 2014, Anijovich y Cappelletti, 2014, Souto, 2016; Cerecero Medina, 2017).

Cátedras de formación docente inicial y cursos de capacitación, congresos, simposios, jornadas, publicación de libros, sitios en internet, promueven la problematización y la construcción de conocimiento acerca de la práctica reflexiva en la formación docente inicial y en servicio.

Nos interesa este tema porque la reflexión es opaca, no es visible y entonces la pregunta es ¿cómo se reconoce?, ¿cómo sabemos que un docente reflexiona sobre su práctica?

Nos proponemos abordar también propuestas novedosas en la formación docente en servicio, que en lugar del conocimiento prescriptivo valoren la experiencia profesional, los conocimientos previos (ocultos o visibles) y la reflexión como un modo de articular de teoría y práctica, saberes teóricos con saberes experienciales.

Abordaremos los procesos de reflexión y la práctica reflexiva sistemática que llevan a cabo docentes en servicio a través del trabajo con diferentes dispositivos.

Palabras Clave: práctica reflexiva, dispositivos de enseñanza, formación docente.

Abstract

This work is intended to analyze the reflexive practices of active teachers in contexts of formal and informal learning. It is evidenced that as a consequence of a reflective practice, more autonomous teachers are promoted. (Liston y Zeichner, 1996; Perrenoud, 2004, Smith, 2011; Domingo Roget, 2014, Anijovich y Cappelletti, 2014, Souto, 2016; Cerecero Medina, 2017).

The analysis of different issues regarding teaching and the construction of knowledge about reflective practice at the initial stages and during the teacher training are promoted by training courses, congresses, symposia, conferences, publication of books and websites.

Regarding to the topic, how is it possible to know that a teacher reflects on his/her practice? This is an interesting interrogative due to the fact that this reflection is not possible to be seen.

Moreover, throughout this piece of work, it is intended to address different proposals for active teachers, in which professional teaching experience, previous knowledge and reflection are seen as a way of articulating theory and practice; that is to say, theoretical knowledge and experiential knowledge.

The processes of reflection and systematic reflective practice will be approached and will be carried out by teachers in service through work with different devices.

Key words: Reflective practice, education devices, teaching training/coaching.

ANIJOVICH R y CAPELLETTI G. (2018) "La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones.", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, pp. 75-90. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

* Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad San Andrés.

E-mail: ra@anijovich.net

** Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad San Andrés.

E-mail: gachycappelletti@gmail.com

Acerca de la reflexión

Entendemos la reflexión como un proceso que pone en duda nuestras certezas, que intenta enlazar fenómenos que no tienen relación, o que éstas no son visibles; un proceso que articula aspectos cognitivos y afectivos, que reconoce lo diverso y busca formular más preguntas que respuestas.

De acuerdo con Marta Souto (2016):

“Entendemos a la reflexión como proceso recursivo y no lineal, vueltas e idas conjuntas, ondas del pensar, el conocer, el sentir, el actuar. Trabajo que se apoya en lo vivido, en la experiencia docente, que profundiza, indaga, busca en ella, buscando comprensiones que, lejos de reflejar como imagen idéntica los detalles, cambian la dirección y la mirada para abrir nuevos sentidos [...] La reflexión implica un camino que parte de la experiencia, y no de la teoría, de manera tal que el conocimiento y los saberes se ponen al servicio de aquella, entran en juego como terceros que facilitan el pensar y no como verdad teórica a aplicar. Es un camino siempre inductivo, donde el saber y el conocimiento están a disposición para hacer luz, clarificar, interpretar, profundizar, cambiar el punto de vista, no para generar dependencia de ellos”. (p.77).

Nos interesa, en este trabajo, la reflexión de los docentes sobre sus prácticas. La idea central que encontramos en distintas investigaciones (Carr y Kemmis, 1988; Cochran-Smith & Zeichner, 2009; Kemmis y McTaggart, 1988; Liston y Zeichner, 1996; Marcos, et al, 2011; Atkinson, 2012; McHatton, et al, 2013; Thorsen & DeVore, 2013; Larrivee, 2008; Husu, Toom & Patrikainen, 2008; 2014; Black, & Plowright, 2010; Manankil-Rankin, 2014; entre otros) es que a través de la reflexión el profesor comprende mejor su actividad profesional, y que la reflexión sobre los problemas de enseñanza dará lugar a nuevos conocimientos y mejoras en la práctica. Estamos en condiciones de afirmar que todos los profesores reflexionan sobre sus prácticas. Así lo planteaba Zeichner (1996):

“Primero, uno debe reconocer que, en cierto sentido, todos los profesores son reflexivos. No existe el profesor irreflexivo. Necesitamos movernos más allá de la celebración acrítica de la reflexión docente y del empoderamiento docente y centrar nuestra atención en qué tipo de reflexión están involucrándose los profesores, que aquello sobre lo que están reflexionando y cómo les está yendo en eso” (p.207).

La reflexión también significa que el desarrollo de nuevos conocimientos sobre la enseñanza no es exclusivamente el papel del profesorado universitario y el reconocimiento de que los profesores también tienen teorías que pueden contribuir al

desarrollo de una base común de conocimientos sobre buenas prácticas docentes, de acuerdo con Cochran Smith y Lytle (1993).

De la reflexión ocasional a la práctica reflexiva

En la práctica, el análisis reflexivo no surge espontáneamente, no alcanza con invitar a los docentes a "traer algo a la mente", sino que requiere de dispositivos que contribuyan al diálogo, en interacción con otros, que sean sistemáticos y continuos, transformándose en práctica Reflexiva.

Pero nos preguntamos, ¿qué alertas nos llevan a desarrollar una práctica Reflexiva? ¿Qué situaciones provocan reflexión sobre la práctica? ¿Cuáles son las fuentes que dan origen a la reflexión?

Los docentes reflexionan sobre su práctica, tal como lo planteaba Dewey (1989), ante una incertidumbre, ante un problema no resuelto, ante un señalamiento recibido, ante una clase que no ocurrió como esperaba, etc. Para Dewey, el pensamiento se origina en una "perplejidad, una confusión, una duda" (p.171). A partir de este momento, es necesario encontrar un camino, diseñar algún plan para salir de la incertidumbre, convocar a los conocimientos y experiencias anteriores y proceder a su crítica para hallar fundamentos teóricos sólidos, revisar y ampliar la observación de los datos, así como hurgar en la memoria para encontrar circunstancias análogas que ayuden a replantear el problema. La actividad reflexiva consiste en un proceso de inferencia donde se produce "un salto de lo conocido a lo desconocido", luego de un examen de los términos y condiciones que disparan los interrogantes, y por el cual expandimos la esfera del saber alcanzando un nuevo nivel de conocimiento y seguridad.

De manera general se puede decir que la demanda de solución a una perplejidad es el factor constante que guía el proceso entero de reflexión, y que la meta final es la resolución racional de un problema, pasando de la duda a la certeza, o bien, lo más cercano posible a la certeza. En "¿Cómo pensamos?" Dewey escribe: "la función del pensamiento reflexivo es, por lo tanto, transformar una situación en la que existe la oscuridad en la experiencia, la duda, el conflicto, la perturba-

ción de algún tipo, en una situación que es clara, coherente, armoniosa” (1989: 35).

Una observación es importante de realizar aquí, dado que en base a estos supuestos Dewey entiende que la reflexión se compone de dos operaciones fundamentales: la inferencia y la observación. La observación opera por medio de hechos y acontecimientos, objetivos de una situación, llamados “condiciones o datos”; mientras que la inferencia es un salto más allá de estos eventos observados, es un acto de imaginación, una suposición o hipótesis, lo que Dewey llama “sugerencia o idea”.

La decisión de recuperar los aportes de Dewey se explica por la recurrencia de sus ideas en muchos de los investigadores que se han dedicado al campo de la reflexión.

En este sentido que desarrollamos, la comprensión de la práctica reflexiva se vincula con las ideas de autoevaluación, indagación y exploración crítica del conjunto de las prácticas en relación con principios teóricos (Forde, 2011: 19). Reflexionar en este sentido implica revisar la experiencia, analizarla críticamente en tanto se acerca o se aleja de las intenciones previstas y de los hechos logrados. Pero también, poner en dialogo ese proceso analítico no solamente con la experiencia y nuestras teorías en uso, sino con principios teóricos que nos permitan profundizar sobre ella. De eso se trata la práctica reflexiva.

Propuestas para diseñar la formación docente en servicio

Reconocemos a la enseñanza como una actividad compleja, tal como la define con profundidad, Gloria Edelstein (2011):

“La enseñanza es compleja dado que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. Los múltiples determinantes que la atraviesan impactan sensiblemente en la tarea cotidiana; ello hace que esté sometida a tensiones y contradicciones que provocan, en muchos casos, un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento” (p.105).

Es por ello que abordarla desde una posición reflexiva colabora con la posibilidad de mejora de la acción de enseñar. La pregunta que surge es ¿cómo reflexionar?

¿Cómo pasar de la reflexión ocasional a una práctica reflexiva sistemática? Es posible considerar el uso de una variedad de dispositivos.

Un dispositivo puede entenderse como “un modo particular de organizar la experiencia formativa” (Anijovich et. al., 2009: 37) y evaluativa en y sobre la práctica educativa, en el marco de ciertas condiciones consensuadas de tiempo, de espacios, y tareas, para su reflexión.

Si el dispositivo elegido permite revelar lo oculto, lo que no se ve, aun considerando que lo que se dice o escribe está tamizado, seleccionado, recortado por el propio narrador, nos acercamos a identificar con más precisión cómo y sobre qué aspectos reflexionan los docentes, y qué dispositivos contribuyen o son provocadores de este proceso para la formación docente. Perrenoud (2004) señala que a algunos docentes no les gusta reflexionar, se resisten a hacerlo y eligen una modalidad de reproducción de saberes, bien aprendido del oficio de alumno. No aceptan una reflexión que les exige más implicación y el autor lo atribuye a un riesgo que correrían en el momento de ser evaluados.

Un dispositivo de formación debe tener por objeto generar situaciones experimentales para que los sujetos se modifiquen a través de la interacción, adquiriendo posiciones, modos de accionar, que les permitan adaptarse activamente a situaciones cambiantes, apropiarse de saberes nuevos sobre la realidad externa, sobre los otros y sobre sí mismos. El intercambio y la confrontación entre pares ocupan un lugar importante para favorecer procesos de reflexión. En la obra de algunos autores como Day (1999), Zay (1994, 1995a, 1995b 1997), entre otros, hallamos que ante la cuestión planteada acerca del tipo de dispositivo más apto para desarrollar procesos de práctica docente reflexiva, trabajan sobre las ideas de investigaciones participativas, redes de practicantes entre diferentes escuelas interconectadas para desarrollar temas o problemas oportunamente elegidos. Estos autores focalizan la atención sobre estudios y monografías en las que se describe la colaboración establecida entre investigadores y practicantes, un factor que consideran decisivo para hacer avanzar la investigación. La conclusión de todo ello es que el conocimiento profesional debe ser público y representado de tal

manera que pueda ser compartido por otros profesionales para así darle continuidad o mejorarlo.

Es el juego dialéctico de reflexión personal e intercambio entre colegas el que genera y expande esa práctica profundizándola y permite integrar a la vez una mayor cantidad de temas y problemáticas al pensamiento de los docentes. Abo- nando este sentido, Day (1999) afirma que la intervención dialogada con instan- cias externas a la propia reflexión ofrece un apoyo y se instala como una condi- ción necesaria para el desarrollo profesional. El trabajo en colaboración resulta esencial para desarrollar el pensamiento sobre la actividad profesional, pudiendo comenzar por parejas de colegas, investigadores y docentes, colaboración entre pares fuera de la escuela, para luego extenderse a grupos más amplios, incluso con profesionales de otras áreas que ayuden a iluminar el campo pedagógico.

¿Cuáles son los dispositivos que pueden promoverse en el marco de la ense- ñanza para los docentes en servicio? ¿Es posible llevarlos adelante institucional- mente? La respuesta a la primera pregunta se desarrolla seguidamente en el tex- to. La respuesta a la segunda, nos lleva a considerar arreglos institucionales para que las condiciones sean posibles. La práctica reflexiva sistemática requiere de configuraciones de espacios y tiempos. Algunos de ellos, fundamentalmente los que tienen que ver con intercambios e interacciones, en la escuela. Es por eso que, además de planificar acciones para llevar adelante los dispositivos y acom- pañar el proceso, se requieren condiciones que brinden el contexto para poder realizarla. Nos referimos tanto a tiempos y a espacios, como a climas de confian- za, no punitivos, apropiados para que la reflexión (profunda y crítica) pueda lle- varse adelante.

Algunos dispositivos que favorecen una práctica reflexiva en los docentes en servicio y son de base narrativa e interactiva.

El registro y análisis de incidentes críticos

En principio, conceptualizaremos "incidente crítico". Monereo (2010) toma la de- finición de Everly y Mitchell (1999) quienes sostienen que el incidente crítico es un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado um-

bral emocional del docente, pone en crisis o desestabiliza sus "modos de hacer" convencionales. El incidente provoca de esta forma la necesidad de revisar las concepciones, estrategias y sentimientos del docente; resulta así una herramienta capaz de provocar cambios o revisiones significativos en su identidad profesional, entendida esta como "el conjunto de representaciones relacionadas con la docencia que un profesor tiene de sí mismo, y que son bastante estables en el tiempo y bien delimitadas en cuanto a su contenido" (p.157).

Si bien existen numerosas y diferentes definiciones de incidentes críticos, todas ellas sostienen que el incidente crítico es un suceso no planificado y problemático que se suscita en la práctica de enseñanza, sea este vivido por el propio docente que lo analiza o por otros. En segundo lugar, las definiciones coinciden en que el análisis y la reflexión sobre este tipo de incidentes posibilitan construir mayor conocimiento y reflexión sobre la práctica de enseñanza, teniendo esto un profundo impacto en el desarrollo profesional del docente.

La propuesta de utilizar los incidentes críticos como un dispositivo para la reflexión se basa en que es imposible reflexionar sobre todo lo que ocurre en el aula. Cuando un docente elige un incidente crítico que es relevante para él y lo comparte, es posible, iniciar un proceso de reflexión sobre la práctica. El análisis del incidente tiene carácter formador. Los incidentes ocurren tanto en la formación inicial como durante la práctica profesional y en ambos casos resultan ser sucesos a partir de los cuales se puede construir un conocimiento más profundo sobre la enseñanza.

En la formación de profesores principiantes, el trabajo con el incidente crítico posee un alto potencial formativo ya que

"permite a los profesores en formación la acumulación de experiencias y de posibles pautas de actuación que pasan a ser un conocimiento profesional utilizable en situaciones reales de aula. No sustituyen a la experiencia del aula, pero permiten que el aprendiz disponga de recursos profesionales obtenidos tras reflexión que eviten, en lo posible, las reacciones irreflexivas ante la presión de la inmediatez del aula" (Fernández González, Elórtegui Escartín y Medina Pérez, 2003: 107).

Otro aporte que resulta interesante destacar es que, tal como lo señala Moneo la escritura y construcción del incidente crítico puede integrar los aportes de los distintos actores involucrados en el suceso y no sólo del docente que lo ha

vivido. Se trata, como plantea Shulman (2002) de una “interpretación cuidadosa de una experiencia en primera persona que es transformada de manera intencional en un episodio a menudo enriquecido por elementos del profesor y del trabajo de los estudiantes” (p.4).

Una variante del trabajo con incidentes críticos es el del trabajo con problemas de la práctica. Sin llegar a constituirse en incidentes críticos, es posible proponer a los docentes que identifiquen un problema de su práctica, compartirlo con sus colegas para refinar su definición y ampliar perspectivas a través de formular hipótesis de causas posibles, o mirar el problema desde la perspectiva de los padres, los estudiantes, los directivos, la comunidad educativa, etc.

Preguntas, incertidumbres

Formular preguntas es una práctica habitual en el marco de las instituciones escolares, tanto en las formadoras de docentes como en las mismas escuelas. Los profesores formulamos preguntas en el marco de la enseñanza, y, habitualmente, esperamos respuestas. En el marco de la formación sistemática en práctica reflexiva, el uso de las preguntas resulta central.

Un primer acercamiento a este dispositivo de formación implica pensar acerca de las preguntas que los docentes nos formulamos antes, durante y después de la clase. Habitualmente, esas preguntas, que son mayormente del orden de lo privado en la vida profesional de los docentes, se estructuran en torno a tres tipos de ejes (Cols, 2011): la dimensión organizativa (aspectos acerca de la gestión de la clase: tanto estrategias generales a utilizar, como materiales y recursos, organización de la tarea); sobre lo académico en términos de la definición y tratamiento de los contenidos o saberes a enseñar (qué enseñar, con qué alcance, qué se profundiza y qué se aborda superficialmente, qué se prioriza y qué se deja afuera) y finalmente, sobre la socialización y construcción biográfica como docente. Este último aspecto se encuentra más habitualmente en docentes formados recientemente, en que parte de sus preguntas y cuestionamientos se vinculan directamente con su construcción profesional (Anijovich y Cappelletti, 2014).

Proponer preguntas en las que se pueda focalizar en aspectos relevantes para la formación favorece la reflexión, en el sentido referido por Arendt (2000) en tanto es posible interrumpir la aplicación mecánica de la huella. Sin pretensión de exhaustividad en las clasificaciones, resulta relevante analizar el tipo de preguntas que es posible poner en juego. No se trata solo acerca de qué nos preguntamos, sino qué tipo de preguntas formulamos. Burbules (1999) distingue entre preguntas que ponen en juego del pensamiento convergente, que se dirigen a una única respuesta y preguntas divergentes, que admiten y estimulan una variedad de respuestas. Por supuesto que ambos tipos de preguntas resultan valiosas, pero que la excesiva puesta en juego de preguntas convergentes no favorece la reflexión crítica, el análisis de diversas posiciones, la posibilidad de comprensión de la multidimensionalidad y complejidad de la profesión docente.

Poner en juego la práctica reflexiva en la formación de docentes es servicio, habitualmente privilegia el uso de preguntas. Ahora bien, el desafío es conformar preguntas que promuevan la reflexión sistemática crítica. Y en tanto se analice en espacios de reuniones docentes, más valioso resulta, en el marco de la reflexión colaborativa sobre las prácticas de enseñanza. No se trata entonces de encontrar respuestas... Sino del trabajo artesanal de profundizar en las preguntas.

Ahora bien, para que el diálogo sea posible, debe existir la posibilidad de estar abierto a escuchar a los otros, para comprender en el significado de las posiciones posibles, y permitir que el otro me interpele en mis pensamientos y acciones. Es posible modificar el propio punto de vista, enriquecerlo y problematizarlo. Esto requiere condiciones institucionales de confianza. A eso se refiere Burbules cuando refiere que el diálogo debe favorecer la capacidad de mantener en suspenso muchos puntos de vista, más el interés básico en la creación de un significado común.

Formular preguntas en el marco de la práctica reflexiva implica promover cuestiones cuyas respuestas exigen un ejercicio profundo de interpretar, predecir y evaluar críticamente. Resultan valiosas también las preguntas metacognitivas, en el sentido de promover la búsqueda de explicaciones acerca de los modos

propios de accionar y de pensar. Los profesores pueden analizar e interpretar sus tareas, las dificultades que encuentran y las fortalezas que se reconocen.

Rutinas de revisión de prácticas

La reflexión se concibe como una práctica mental que permite a los practicantes pasar del rol de técnicos al de profesionales competentes. La experiencia profesional debe ser concebida como la capacidad de construir conocimiento experiencial sobre la base de una reflexión sobre la experiencia. Una condición necesaria para la creación de un conocimiento profesional experiencial es la activación, por parte del sujeto, de la disciplina mental de la reflexión sobre su experiencia.

Observación entre pares

La observación como dispositivo de formación es una práctica con largo recorrido en los espacios de formación docente inicial. En servicio, tradicionalmente se ha construido ligada al sentido de la evaluación, que enfatiza la emisión de un juicio de valor sobre lo observado, y, en ocasiones, ligada al control. Sin embargo, la observación es un proceso que puede favorecer la reflexión. Destacaremos el último sentido señalado, ya que consideramos que el acto de observar puede constituir una herramienta poderosa para la reflexión en y sobre la acción docente.

En el marco de observar para reflexionar sobre las prácticas, se parte del supuesto que la observación no es objetiva, sino que siempre se observa desde una perspectiva, un marco de referencia. Si la observación se realiza “entre pares que enseñan” el potencial reflexivo de hacer cada vez más visibles los marcos de interpretación, tanto los propios como de los sujetos a los que observa, representa un desafío.

De este modo, la observación no es solamente el “momento” en el que se la realiza, sino el intercambio que genera, el diálogo entre pares. El aprendizaje profesional toma comúnmente la forma de observación de clase y conversaciones profesionales posteriores para identificar problemas y mejorar la práctica. En una variante más sofisticada, es posible generar espacios para que profesores y equipos directivos visiten otras escuelas para observar y compartir las prácticas.

La observación es fundamental para construir una práctica reflexiva en la medida en que habilita el análisis, la crítica y la reflexión sobre la acción pasada y la futura. La observación contribuye a que ese recorrido sea reflexivo. Se trata de formar a los docentes para "habitar el aula" (Dussel y Caruso, 1999) que significa armar, desarmar y rearmar el espacio en función de opciones, desde criterios contruidos sobre la base de ponderar alternativas y asumir decisiones, desnaturalizar, hacer con lo que se tiene a mano.

Para finalizar, algunas alertas

Dos cuestiones a considerar en lo que respecta al avance de la práctica Reflexiva:

1. A esta altura de la lectura, seguramente queda explicitada la posibilidad transformadora del trabajo en esta línea. Sin embargo, no es posible afirmar que reflexionar en profundidad y sistemáticamente necesariamente cambia la práctica cotidiana. Lynch (2000) sostiene que los análisis reflexivos generalmente pueden "revelar elecciones olvidadas" y "poner en evidencia alternativas ocultas" (p.36), que han sido reprimidas por las prácticas diarias y naturalizadas de los docentes. La reflexión docente tiene potencial para el desarrollo profesional. Pero, como concluye este autor, lo que la reflexión docente puede hacer y lo que puede revelar depende de "quién y cómo se hace". La reflexión docente no debiera ser vista como una solución ideal a todos los problemas que afrontan los docentes cuando se trata de revisar la enseñanza (Husu et al, 2014).
2. Retomamos ahora algo que ya hemos planteado acerca de las condiciones institucionales para el desarrollo de la práctica reflexiva. Implica disponer de tiempos y modos de organización. En el marco de las condiciones laborales de los docentes en Argentina, esto no siempre es viable.

En línea con lo mencionado, Tenti Fanfani identifica una serie de transformaciones en la sociedad y en el propio sistema educativo que han afectado y redefinido el trabajo docente en nuestro país en las últimas décadas. Por un lado, la

“masificación de la escolaridad con exclusión social” implicó que los docentes no sólo deben atender a más alumnos sino a “nuevos”, quienes en muchos casos provienen de sectores socialmente excluidos. Como consecuencia, los docentes deben también enfrentar nuevas problemáticas que ingresan a la escuela, bajo el denominador común “violencia escolar”. Tenti Fanfani (2006) afirma que la pobreza estructural y la exclusión de grandes grupos de familias, niños y adolescentes del sistema productivo y del consumo en nuestro país, tuvieron efectos directos sobre el trabajo y la identidad profesional de los docentes. Las dificultades propias de la vida en condiciones de pobreza (desnutrición, enfermedad, violencia, abandono, etc.) se manifiestan en la vida cotidiana de las escuelas e inciden sobre el trabajo de los docentes, que en muchos casos se ven obligados a desempeñar tareas asistenciales socialmente consideradas como urgentes (alimentación, contención, etc.). Esto pone en crisis la “identidad profesional de base” de los docentes, ya que no han sido formados en las nuevas competencias y habilidades requeridas. Asimismo, las nuevas necesidades obstaculizan el logro de la misión tradicional de la escuela- el desarrollo de los aprendizajes- que continúa siendo exigida a los docentes. Estas transformaciones exigen a los docentes nuevas competencias, les delega más responsabilidades y, consecuentemente, les demanda una cuota mayor de tiempo dedicado a su trabajo. Las nuevas condiciones redefinen entonces la labor docente como una realización habilidosa, como una experiencia, una construcción individual que se realiza a partir de elementos sueltos y contradictorios.

A estos rasgos debemos sumar otros aspectos como la inestabilidad y el deterioro salarial. Martínez, Collazo & Liss (2009) resaltan la existencia de cierta contradicción entre el alto valor asignado a la educación y a los docentes y las formas concretas de abandono material de las escuelas y deterioro del valor adquisitivo del salario docente. Asimismo, la inestabilidad salarial, sumada a las condiciones económicas argentinas, han llevado a que los docentes desarrollen diversas estrategias para mantener su nivel de vida, fundamentalmente trabajando doble turno -en un mismo establecimiento o en diferentes- o dando clases particulares (Schiefelbein, et al 1994). Estos aspectos intensifican el cansancio y el

malestar, e imposibilitan la existencia de tiempos y espacios para que los docentes planifiquen, revisen y reflexionen sobre sus prácticas.

La forma que toma la organización del trabajo docente, impacta entonces en la posibilidad de desarrollar espacios de construcción colectiva, análisis y reflexión de la práctica y diseño de alternativas. Además, la falta de tiempos para el trabajo colectivo es una fuente de estrés y frustración para los docentes, quienes al trabajar en aislamiento se sienten solos y desbordados ante las problemáticas

Además, la aceleración en los últimos tiempos de los cambios sociales en la ciencia, la tecnología y la producción social llama a una actualización permanente de los docentes para que la formación que ofrecen esté a la altura de las demandas sociales (Tenti Fanfani, 2006). En consecuencia, en un contexto laboral signado por el surgimiento de nuevas tareas, la redefinición de su rol y malestar, los docentes deben también ser capaces de responder de manera rápida a los cambios. Así, a sus nuevas y diversas ocupaciones se suma la importancia y exigencia de la formación continua.

En este marco, los docentes ven desdibujado su rol tradicional y deben encarnar un oficio con crecientes demandas y con insuficientes competencias profesionales (Mezzadra y Veleda, 2014). Estos cambios mencionados impactan directamente en el trabajo de maestros y profesores y, en consecuencia, cabe suponerse, en la posibilidad de desarrollar una práctica reflexiva profunda y sistemática.

Para cerrar, y considerando la formación en la práctica reflexiva, el análisis de la propia experiencia vinculando con aspectos concretos de su propio razonamiento pedagógico, favorece que los maestros pueden dirigir su propio desarrollo profesional y es crucial incorporar esta práctica. El marco de razonamiento pedagógico de Shulman (1986) se utilizó como un marco metodológico para comprender mejor qué y cómo aprenden los docentes sobre la enseñanza a través de la relación entre la planificación, gestión, evaluación y reflexión sobre una clase. Inicialmente, el contenido científico era "el tema principal" para muchos de ellos, pero a través de sus experiencias, sus puntos de vista sobre la enseñanza pasaron a reconocer y responder a la naturaleza problemática de la práctica.

La formación en la práctica reflexiva sistemática, no constituye seguramente la única manera. Pero resulta relevante su potencial.

BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICH, R. et al (2009) *Transitar la formación pedagógica*. Paidós, Buenos Aires.
- ANIJOVICH, R. Y CAPELLETTI, G. (comp.) (2014) *La práctica como eje de la formación*. Eudeba, Buenos Aires.
- ARENDRT, H. (2000) *El orgullo de pensar*. Gedisa, Barcelona.
- ATKINSON, B. (2012) "Rethinking Reflection: Teachers' Critiques". *The Teacher Educator*, 47:3, pp. 175-194
- BLACK, P. E. y PLOWRIGHT, D. (2010) "A multi-dimensional model of reflective learning for professional development". *Reflective Practice*, 11(2), pp. 245-258.
- BURBULES, N (1999) *El diálogo en la enseñanza*. Amorrortu, Buenos Aires.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez-Roca, Barcelona.
- CERECERO, MEDINA, I (2017) "Estrategias para el docente a partir de la práctica reflexiva" en DOMINGO ROGET, A y ANIJOVICH, R. (comp.) *Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes*. Aique, Buenos Aires.
- COCHRAN-SMITH y LYTLE (1993) "Inside/Outside Teacher Research and Knowledge". *New York, New York. Teachers College Press*. Recuperado de http://www.personal.psu.edu/mjc224/blogs/inquiry_as_stance/blog/
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. (2009) "Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation. Practitioners Inquiry". *New York, Teachers College Press*.
- COLS, E. (2011) *Estilos de enseñanza*. Homo Sapiens, Rosario.
- DAY, C. (1999) "Researching Teaching Through Reflective Practice. Researching Teaching: Methodologies and Practices from Understanding Pedagogy". *Flamer Press Ltd*, London. pp. 215-232.
- DEWEY, J. (1989) *Cómo pensamos*. Paidós, Barcelona.
- DOMINGO ROGET, A et al. (2014) *Práctica Reflexiva: Bases, modelos e instrumentos*. Narcea, Madrid.
- DUSSEL, I. Y CARUSO, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana, Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós, Buenos Aires.
- EVERLY, G. y MITCHELL, J. (1999) "Critical incident stress management: A new era and standard of care in crisis intervention". Ellicott City: Chevron. Recuperado de <http://www.icsf.org>
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J.; ELÓRTEGUI ESCARTÍN, N. y MEDINA PÉREZ, M. (2003) "Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de ciencias naturales". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 17, número 001, pp.101-112. Universidad de Zaragoza.
- FORDE, C. (2011) "Approaches to professional learning: coaching, mentoring and building collaboration". In: C. Forde and J. O'Brien, eds. *Coaching and mentoring: developing teachers and leaders*. Scotland, Dunedin Academic Press.

- HUSU, J., TOOM, A. Y PATRIKAINEN, S. (2008) "Guided reflection as a Means to demonstrate and develop student teachers reflective competences". *Reflective Practice* 9 (1)pp. 37-51.
- HUSU, J., TOOM, A. Y PATRIKAINEN (2014) "Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice". *European Journal of Teacher Education* 38(3):1-21 · December.
- KEMMIS y MC TAGGART (1988) *Como planificar la investigación-acción*. Laertes. Barcelona.
- LARRIVEE, B. (2008) "Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice". *Reflective practice*, 9(3), pp. 341-360.
- LISTON, D. y ZEICHNER, K. (1996) *Reflective teaching: An introduction*. Lawrence Erlbaum. New Jersey, Estados Unidos.
- LYNCH, M. (2000) "Against reflexivity as an Academic Virtue and Source of Privileged Knowledge". *Theory, Culture & Society e-Specials issues*. Vol 17, Issue 3.26-54
- MANANKIL-RANKIN, L. (2014) "From chaos to beauty: reflections from a reflective practice gathering", *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 15:2, pp. 232-239.
- McHATTON, P., PARKER, A. K., Y VALLICE, R. K. (2013) "Critically reflective practitioners: exploring our intentions as teacher educators". *Reflective Practice*, 14(3), pp. 392-405.
- MARCOS, J.M., SANCHEZ, E., Y TILLEMA, H.H. (2011) "Promoting teacher reflection: What is said to be done". *Journal of Education for Teaching*, 37(1), pp.21-36. doi: 10.1080/02607476.2011.538269.
- MARTINEZ, D., COLLAZO, M. Y LISS, M. (2009) "Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina". *Educ. Soc.*, Campinas, Vol 30, n. 107, pp. 389-408, mayo/ago. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- MEZZADRA, F. Y VELEDA, C. (2014) *Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Fundación Cippec, Buenos Aires.
- MONEREO, C. (2010) "La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos". *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, pp. 149-178.
- PERRENOUD, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva*. Graó, Barcelona.
- SHULMAN, J. H. (2002) *Happy Accidents: Cases as opportunities for Teacher Learning*. West Ed., San Francisco.
- SHULMAN, L. (1986) "Those who understand: Knowledge growth in teaching". *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- SCHIEFELBEIN, E., BRASLAVSKY, C., GATTI, B., y FARRÉS, P. (1994) "Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina". *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe No. 34*, agosto, Unesco-Orealc, Santiago de Chile.
- SMITH, E. (2011) "Teaching Critical Reflection". *Teaching in Higher Education*, 16, 2, 211-223.
- SOUTO, M. (2016) *Pliegues de la formación*. Homo Sapiens, Rosario.
- TENTI FANFANI, E. (2006) *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.
- TOOM, A., HUSU, J., & PATRIKAINEN, S. (2014) "Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice". *European Journal of Teacher Education*, 1-21.

REBECA ANIJOVICH – GRACIELA CAPELLETTI

- THORSEN, C & DEVORE, S (2013) "Analyzing reflection on/for action: A new approach". *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14-1; pp. 88-103.
- ZAY, D. (dir.) (1994) *La formation des enseignants au partenariat. Unreponse e la deman-desociale?* PUF, Paris.
- ZAY, D. (1995 a) Le partenariat dans la formation des enseignants: signification et efficacite, conference de cleture in L'Universite et le milieu scolaire: partenaires en formation des maetres. Actes du troisiemecolloquetenu e l'Universite Mc Gill, 19-20 novembre 1993, Montreal (Quebec) AQUFOM (Association Quebecoise Universitaire en Formation des Maetres), pp. 195-219.
- ZAY, D. (1995 b) "Creating at the university a training place between personal and profes-sional life". *Communication in "On educational Pleasure"* (SIG/Semiotics in Education-Interactive Symposium) AERA Annual Meeting Program 1995, April 18-22, San Francis-co.
- ZAY, D. (1997 b) Le partenariat en education et en formation: emergence d'une notion transnationaleou d'un nouveau paradigme?. Le partenariat: definitions. enjeux, pra-tiques ", *Education Permanente*, n 131, (2), pp. 13-28.
- ZEICHNER, K. (1996) "Teachers as Reflective Practitioners and the Democratization of School Reform. Currents of Reform in Preservice Teacher Education", *Educational Re-view* 57, Teachers College Press, New York, pp. 23-28.