

María Natalia Prieto¹

Universidad Nacional del Sur

mnprieto@uns.edu.ar

RECIBIDO 19-12-2020

ACEPTADO 31-03-2021

Cita sugerida: Prieto, M. N. (2021) La reflexión en el proceso de formación docente: una cuestión tan necesaria. Revista *Huellas*, Volumen 25, N° 1, Instituto de Geografía, EdUNLPam: Santa Rosa. Recuperado a partir de: <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas>

DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/huellas-2021-2506>

Resumen

La formación docente inicial y continua no es posible pensarla sin el ejercicio de la reflexión continua. Es decir, formación y reflexión están unidos de manera permanente y en una relación que se puede considerar como de mutua dependencia, donde ambos se favorecen en tanto tenga lugar la retroalimentación. Por esta razón la reflexión es "transformadora" (Souto, 2016). El presente artículo resulta un aporte didáctico a la interpretación del lugar de la reflexión en el proceso de formación docente continua desde la perspectiva de varios autores referentes en la literatura didáctica. En este sentido, se pretende resaltar las finalidades de esta acción para la transformación y mejora de las prácticas, haciendo especial énfasis en la dimensión epistemológica y ética de la misma. Como propuesta resultante se presenta un modelo, el ciclo reflexivo, que permite repensar la clase para reconstruirla con un sentido positivo.

Palabras clave: formación; reflexión; ciclo reflexivo; geografía

Reflection in the teacher training process: a highly required matter/issue

Abstract

The initial and continuous teacher training process cannot be thought without the exercise of continuous reflection. In other words, training and reflection are permanently linked and in a relationship that can be considered as one of mutual dependence, where both are favored as long as feedback takes place. For this reason, reflection is "transformative" (Souto, 2016). This article is a didactic contribution to the interpretation of the place of reflection in the continuous teacher training process from the perspective of several leading authors in the didactic literature. In this sense, it is intended to highlight the purposes of this action for the transformation and improvement of practices, with special emphasis on its epistemological and ethical dimension. As a resulting proposal,



a model is presented, the reflective cycle, which allows us to rethink the class in order to reconstruct it with a positive sense.

Keywords: training; reflection; reflective cycle; geography

A reflexao no processo de formacao de professores: uma questao necessaria

Resumo

A formação inicial e contínua de professores não pode ser pensada sem o exercício da reflexão contínua. Isto é, formação e reflexão estão permanentemente unidos e numa relação que pode ser considerada de mútua dependência, onde ambos são favorecidos desde que haja feedback. Por isso, a reflexão é “transformadora” (Souto, 2016). Este artigo é uma contribuição didática para a interpretação do lugar da reflexão na formação continuada de professores na perspectiva de diversos autores da literatura didática. Nesse sentido, pretende-se evidenciar os objetivos desta ação de transformação e aperfeiçoamento das práticas, com especial destaque para a sua dimensão epistemológica e ética. Como proposta resultante, apresenta-se um modelo, o ciclo reflexivo, que nos permite repensar a aula para reconstruí-la com um sentido positivo.

Palavras-chave: formação; reflexão; ciclo reflexivo; geografia

Introducción

La formación en la educación es concebida desde la perspectiva de Gilles Ferry (1997) como un proceso dinámico, personal y de análisis reflexivo. En la misma, el sujeto se forma a partir de diversas mediaciones en la búsqueda de formas nuevas para trabajar, para actuar, para reflexionar sobre sí mismo. Como dice Ferry, el sujeto se forma a sí mismo por mediación, en su relación con otros, en un tiempo, en un espacio y en una realidad social y profesional representada.

Esta conceptualización permite enmarcar el presente artículo, a partir de la consideración de la reflexión en el trabajo de formación docente que se lleva a cabo en los estudiantes del Profesorado de Geografía en la Universidad Nacional de Sur. En este marco, la reflexión se promueve con la finalidad de volver a pensar la clase para transformarla.

La presente comunicación pretende aportar un recorte conceptual sobre la importancia de la “reflexión” en el proceso de formación docente inicial y continua, sus principales singularidades, las dimensiones que integra, para culminar con un ejemplo de “mediación” que posibilita volver a pensar la clase, en esta oportunidad desde “el ciclo reflexivo” de Smyth (1991). En torno a éste, se comparten dos testimonios de estudiantes que

permiten reconocer a partir de la introspección en las prácticas docentes, los diferentes objetos epistémicos que se reflexionan y las respuestas que se construyen a partir de los mismos, con la intención de transformar las futuras prácticas docentes.

La reflexión en educación: precisiones conceptuales

Para entender el concepto de “reflexión” primero es importante indagar en su definición etimológica. Es un concepto que deriva del latín “reflettere” y según la Real Academia Española, reflexionar es considerar nueva o determinadamente algo. En otros términos, es una acción que implica volver atrás. Se encuentra vinculada con la idea de volver a analizar algo, de volver sobre sí mismo. Por ello también se asocia a la acción de introspección, es decir, a la capacidad de las personas de mirar hacia adentro.

En un sentido más profundo del término, resulta un proceso cognitivo mucho más complejo, que no se acaba en esta instancia de inspección o introspección. Va mucho más allá, al poner en juego una serie de contenidos, experiencias, conciencia, intuiciones, emociones, actitudes, trayectos formativos de la persona en sus distintos roles (como alumno, profesor, ciudadano) entre otros.

La autora Anijovich, R. (2009, p. 42) identifica la acción de reflexionar como “explorar sus experiencias para obtener nuevas comprensiones y apreciaciones”. En tal sentido, interpreta que se trata de un proceso cognitivo que tiene en cuenta creencias y conocimientos. Las creencias forman parte del conjunto de certezas que se ponen en movimiento al momento de resolver un problema, y la reflexión comienza ante la aparición de una indecisión, una duda o incertidumbre. Desde esta lectura, la reflexión resulta de un proceso consciente que se puede realizar de manera individual o grupal, a partir de diferentes estrategias: la capacidad de observación; el desarrollo de técnicas de observación y análisis; la redacción de diarios personales; la acción de grupos de intercambio y discusión, entre otros (Anijovich, 2009).

Los términos formación y reflexión se complementan de manera permanente y en una relación que se puede calificar como de interdependiente. En este sentido, para Marta Souto, la reflexión se vincula a la formación y se favorece en la formación. Constituye uno de los modos de trabajo en la formación docente. Destaca que su importancia se fundamenta en permitir dar lugar a procesos donde el pensamiento, la emoción o el relato escrito u oral se constituyen en material a ser pensado, cuestionado, analizado en un movimiento de transformación que da lugar a la generación de nuevos aprendizajes. Por ello es “transformadora”, ya que permite realizar transformaciones en tanto modifica acciones, pensamientos, actitudes y comportamientos.

Formar no es enseñar, no es transmitir conocimientos, aunque estos tengan lugar en el proceso. Es en su relación con la reflexión, desarrollar capacidades reflexivas que acompañan el quehacer cotidiano en la práctica docente (Souto, 2016, p. 71).

Desde la perspectiva de la formación docente, la autora agrega que es:

un acto de pensamiento, deliberación, meditación, que implica un cambio de dirección, una vuelta, un retorno sobre algo o sobre sí mismo:

- que requiere una suspensión del juicio inmediato y de la percepción de lo sensible para facilitar el examen de los fundamentos;
- que al abstraer puede producir conceptos nuevos (Souto, 2016, p. 73).

Este sentido del término plantea la reflexión como una acción que vuelve sobre sí misma. En palabras de la autora “en el retorno está la vuelta, una reflexión sobre sí, y ello implica un movimiento. En el examinar, considerar detenidamente, profundizar, encontramos la finalidad de ese movimiento” (Souto, 2016, p. 73).

Para Souto, la formación en la reflexión puede ser vista desde dos encuadres o miradas. La primera, una visión macro: incluye acciones de formación organizadas y por el Estado y organizaciones no gubernamentales, que pueden significar diversidad de sistemas y programas. La segunda, una visión micro: está centrada en el sujeto y sus procesos, y apuntan a la reflexión sobre sus modos de actuación al momento de ejercer el rol de enseñante. El reconocimiento de cada nivel de visión es importante porque permite contextualizar las experiencias y asumir un rol activo desde la capacidad de reflexibilidad de cada sujeto. La experiencia que incluye el presente artículo se centra en la visión micro; valora a los estudiantes y sus reflexiones de la práctica docente.

Siguiendo la perspectiva teórica expuesta por Marta Souto (2016), a continuación, se sintetizan las principales singularidades de la reflexión:

- Es atemporal, por lo tanto, requiere ser contextualizada y re contextualiza, ya que ocurre en distintos momentos y nunca es al mismo lugar. Por ello, el volver a pensar la experiencia requiere ubicarse en un tiempo y un espacio diferente al presente.
- Se lleva a cabo sobre las representaciones, es decir, la reflexión no reproduce la experiencia de manera idéntica u original, sino que se la recrea y construye.

- Se trata de un movimiento de retorno, pero no lineal, que no se cierra en sí mismo, sino que se abre a la recursividad como un principio de pensamiento complejo, generando nuevos movimientos de circularidad diferentes a aquello sobre lo que se reflexiona.
- Permite cambiar la experiencia educativa, invita a la creación, al juego de ideas, a no quedarse en lo mismo, a la duda, a interrogar e interrogarse.
- Involucra y opera en el encuentro de lo vivido, lo recordado, lo sentido, lo conceptualizado, en el plano de la experiencia docente.
- Requiere de un involucramiento del sujeto, de un trabajo de introspección que se sitúa en el plano de la experiencia personal.
- No se trata de una acción neutral, sino de una acción consciente, que implica ciertas cualidades del docente reflexivo: compromiso, responsabilidad, coherencia, ética.
- Para que sus finalidades formativas se cumplan y se evite caer en una visión técnica de la práctica reflexiva, es importante un enfoque multirreferencial, que permita visibilizar las diferentes dimensiones del objeto sobre el que se reflexiona. De todas las singularidades, sin lugar a dudas el sentido de “implicación” es el favorecedor del proceso reflexivo. Este tiene lugar en tanto

el sujeto está presente en el recuerdo, en lo vivido, en la selección de trozos de su historia y de su práctica, en el modo de narrar, en las asociaciones, en el deseo que sostiene su reflexión. La implicación es un proceso natural por el cual el sujeto se envuelve, queda adentro, plegado en la situación que recuerda, narra y analiza. Aún desde la óptica de la narración del conocimiento que establece, el sujeto está incluido en ella, forma parte de ella. No hay conocimiento objetivo en tanto siempre hay un sujeto que se incluye desde su subjetividad, con sus posibilidades, deseos, modos de relación, ansiedades, es decir, tanto desde un registro consciente como inconsciente, el sujeto está dentro de esa relación (Souto, 2016, p. 79-80).

El proceso de reflexión no resulta una tarea sencilla. Al reflexionar el análisis se centra en varias dimensiones. Ellas se expresan en el siguiente cuadro síntesis (Cuadro N° 1):

Cuadro N° 1. Dimensiones de la reflexión

Dimensiones	Implicancia	Interrogantes que responde
Naturaleza	Refiere al concepto y sentido de la reflexión en el proceso de formación.	¿Reflexionar para resolver problemas? ¿Cómo proceso metacognitivo? ¿Cómo experimentación de la práctica? ¿Cómo proceso de aprendizaje?
Objeto	Refiere a los objetos que se reflexionan: creencias concepciones, representaciones, la materia, los alumnos, la escuela, los docentes, el ambiente de aula, los principios didácticos, etc.	¿Sobre qué objetos centro la reflexión?
Condiciones	Refiere a las características personales o situacionales para concretar la reflexión (tiempo, espacio, dispositivos, etc.).	¿Cómo, cuándo, dónde, con qué reflexiono?
Funciones	Refiere a las razones por la cual se incluye en el proceso de formación	¿Por qué y para que reflexiono?
Producto	Refiere a las intencionalidades. Sobre qué recae el proceso: la incorporación de nuevas técnicas, el tratamiento del malestar del docente, la transformación del sujeto.	¿Qué cambios, transformaciones se procuran activar a partir del proceso reflexivo?

Fuente: elaboración propia sobre la base de Marta Souto (2016).

Con el propósito de transformar y mejorar las prácticas, los diversos interrogantes que se expresan en cada dimensión ayudan a orientar el proceso de reflexión, y a repensar la práctica de manera contextualizada, e integrada, considerando las múltiples variables que intervienen en la misma.

Epistemología de la práctica profesional docente y reflexión epistemológica

Desde la perspectiva de la formación docente y de la práctica áulica, se denomina epistemología de la práctica profesional “al estudio del conjunto de saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano para desempeñar sus tareas” (aula, terreno, laboratorio). La finalidad de la reflexión epistemológica es “revelar estos saberes, comprender cómo se integran en las tareas, cómo los docentes

las incorporan, producen, utilizan, aplican y transforman en función de los límites y de los recursos inherentes a sus actividades” (Malet, 2015, s/p). De acuerdo a esta definición, el reconocimiento consciente de los saberes que intervienen en la toma de decisiones al momento de pensar la clase y concretarla, permiten la posibilidad de una mejor comprensión de la acción, y de acuerdo a su éxito o fracaso, la posibilidad de volver a pensarla para transformarla.

La reflexión en la educación y la formación tiene como antecedente al concepto de experiencia reflexiva empleado por Dewey, en 1947. Éste sienta las bases sobre lo que posteriormente se construyó como conocimiento en relación a este término. Para él, la reflexión es la elección entre lo que se trata de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Así, el camino de la reflexión en educación reconoce tres momentos: el primero, parte de la experiencia (práctica) para recapturarla; el segundo, se retorna a la experiencia para pensarla, analizarla, interpretarla; y el tercero, la comprende y reexamina. Para Dewey, frente a una situación problemática de la práctica, el docente recaptura la experiencia, la analiza e interpreta para comprenderla y luego plantea nuevas respuestas que sean superadoras de la práctica.

En el estudio de las prácticas profesionales se reconocen dos modelos: la racionalidad técnica y la racionalidad reflexiva (Cuadro N° 2). En el modelo de racionalidad técnica la actividad profesional se centra en la resolución de problemas mediante la aplicación de mecánica y puntual de teorías científicas y técnicas. Por lo tanto, la práctica es resultado de la aplicación mecánica y descontextualizada de teorías y reglas, las que en conjunto disminuyen las incertidumbres en la práctica. Una de las deficiencias de este modelo se centra en que no ha podido explicar cómo los docentes toman las decisiones en situaciones de práctica donde emerge la incertidumbre. En cambio, desde una racionalidad práctico-reflexiva los problemas que emergen de la práctica son reconocidos por el docente y las respuestas que se construyen para abordarlos y resolverlos surgen de la habilidad del mismo para reflexionar de esa acción y sobre esa acción (Malet, 2015). En conjunto, estas habilidades de reflexión permiten superar la racionalidad técnica como modelo de trabajo.

Cuadro N° 2. Modelos de prácticas docentes profesionales

Modelo	Racionalidad Técnica	Racionalidad práctica-reflexiva
Rol del docente	Rol técnico, aplicador experto. Debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos para la resolución de problemas.	Rol reflexivo, crítico. Reconoce y evalúa la situación, la construye como problema y elabora nuevas respuestas. Ponen en tela de juicio sus acciones.

Métodos	Aplicación de teorías científicas y técnicas. Aplicación mecánica de reglas y principios. Idea de que hay una sola manera de hacer las cosas y que la misma no está atravesada por la dimensión subjetiva.	Acordes al contexto. Variados e interactivos
Relación teoría y práctica	La teoría informa a la práctica, y ésta resulta como aplicación de la teoría. Aplicación mecánica de la teoría.	Interrelacionadas de manera permanente y continua. Concepción constructivista de la teoría y práctica.
Singularidades	No tiene en cuenta el contexto. Desconoce que las prácticas son sociales y contextualizadas. Caracterizado por la incertidumbre.	Tiene en cuenta el contexto. Cada práctica es singular. Predominan más las certezas.

Fuente: elaboración propia sobre la base de Malet (2015) y Sanjurjo y Otros (2017).

Los aportes de Donal Schön han sido notables para desarrollar y profundizar la teoría referida a la epistemología de la práctica reflexiva. Sus contribuciones permitieron incluir la idea del docente como un profesional reflexivo. Entre los aportes de Schön, se pueden destacar:

- la práctica siempre es producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento y el conocimiento del profesor juega un papel importante;
- los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas;
- la actuación de los profesores está dirigida por dichos supuestos y teorías, pero a su vez, las acciones modifican su conocimiento, lo que permite suponer que además subyace a toda práctica docente una lógica posible de conocer;
- los profesores son profesionales racionales y prácticos, y su actuación es producto de una racionalidad limitada por los propios supuestos, pero con posibilidad de revisarlos, lo que posibilita que construyan sus acciones a partir de la reflexión, puedan dar cuenta de las mismas y puedan modificarlas;
- Por otra parte, la práctica docente es dinámica y compleja; requiere de acciones deliberadas y, en consecuencia, es posible y deseable conocer más cerca de ese proceso de reflexibilidad" (Sanjurjo y Otros, 2017, p. 18-19).

Estos supuestos, que se pueden resumir en conocimiento en acción, reflexión en acción y reflexión sobre la acción, están muy imbricados, pero

al mismo tiempo se diferencian según el lugar que ocupan en el ciclo del pensamiento del docente:

- conocimiento en acción: es tipo de conocimiento tácito que relevamos en nuestras acciones o que subyacen a ellas;
- reflexión en acción: se realiza en medio y durante la acción. Es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo, es muy importante ya que posibilita reconstruir la acción en el mientras tanto;
- reflexión sobre la acción: se realiza en el a posteriori de la acción. Es posible modificar nuestras acciones y enriquecerlas a partir de la reflexión posterior sobre ellas (Sanjurjo, y Otros, 2017). Los tres momentos de reflexión son indispensables para la construcción de los conocimientos epistemológicos de los docentes. Al mismo tiempo permiten adquirir una actitud de cuestionamiento y crítica en los procesos de toma de decisiones.

En síntesis, la reflexión supone una capacidad, una consciencia de nuestras acciones, un proceso que es enriquecedor si permite las transformaciones en nuestras prácticas cotidianas para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es importante destacar que los conocimientos que desde esta perspectiva pueden ser sujetos de reflexión (objetos epistémicos) son muy diversos, no sólo refieren a los fundamentos epistemológicos de la ciencia, sino también a las concepciones de enseñanza y aprendizaje, las problemáticas de la escuela, los supuestos y creencias heredadas, las teorías, entre otros aspectos (Malet, 2015).

La dimensión epistemológica y ética en el enfoque reflexivo

La dimensión epistemológica y ética en la formación docente constituyen pilares fundamentales. La epistemología es en su relación a la historia de la construcción de conocimiento y la ética, es en el sentido ético-político del acto educativo. En este sentido, el aporte de la dimensión epistemológica permite reflexionar el objeto con rigurosidad, y así ponerlo en relación con otros saberes y conocimientos teóricos presentes en la situación o experiencia que es objeto de análisis. Para Marta Souto

el conocimiento no es ajeno a la reflexión; forma parte de su trama como conocimiento común, teórico y/o práctico, experiencial y/o erudito, conduce a la producción de ideas, favorece la inteligibilidad de los objetos de reflexión y a la vez la reflexión puede dar lugar a nuevas conceptualizaciones

y comprensiones en tanto profundiza en la singularidad de los objetos que analiza (2016, p. 90).

Independientemente del dispositivo que se utilice para movilizar la reflexión, en cualquier caso, es importante que se utilice desde una mirada abierta, no sancionadora, que signifique una contribución a la mejora de las prácticas. En palabras de Souto, debe estar “al servicio de comprender más, de crear nuevos sentidos, y es aportado por todos los que participan en un dispositivo” (Souto, 2016, p. 92).

El conocimiento en la formación reflexiva aparece de distintas maneras:

- Como componente del proceso de pensar mismo, con pensamientos, con ideas, con conocimientos
- Como un vínculo particular que quien reflexiona genera poniendo en juego a la vez el cauce cognitivo y el emocional, vínculo de conocimiento que se vive como frustración frente a lo desconocido y como tolerancia que permite el conocer
- Como acto cognitivo en sí mismo, de carácter comprensivo que pone en juego procesos psicológicos de comprensión
- Como componente de la experiencia pedagógica acerca de lo que se reflexiona.
- Como una orientación en la finalidad de producir nuevo conocimiento pedagógico y nuevas comprensiones a partir del trabajo reflexivo
- Como bagaje que el sujeto tiene y ha construido en tanto conocimiento detentado, incorporado que pone a disposición para la comprensión de nuevas situaciones o problemas (Souto, 2016).

Marta Souto desarrolla en su aporte teórico el carácter epistemológico de la formación acerca de las diferentes situaciones que constituyen parte de la práctica reflexiva. En tal sentido, plantea los posibles interrogantes o preguntas que permitirían estimular la producción del conocimiento epistemológico a partir de la reflexión, las cuales se expresan en el siguiente cuadro (Cuadro N° 3):

Cuadro N° 3. Aspectos a considerar en la reflexión epistemológica

Aspectos de la dimensión epistemológica	Implicancia	Interrogantes que lo visibilizan
Acerca de la situación de reflexión	Lugar y tiempo donde el proceso de reflexión tiene lugar	¿qué conocimientos del proceso participan del conocimiento reflexivo? ¿desde qué interés y posición se instala? ¿qué forma de pensar el conocimiento de infiere? ¿qué lugar para la opinión, para el acercamiento ingenuo o sistemático? ¿cómo entran en relación las ideas, con los pensamientos, sentimientos y emociones?
Acerca de la situación narrada y objeto de reflexión	La situación (el objeto) de reflexión	¿qué lugar tiene el conocimiento? ¿qué relación con el saber se muestra en quien relata? ¿qué tipo de saber está en juego? ¿cómo es pensado epistemológicamente en una clase?
Acerca del enfoque epistemológico por el que se opta en la formación	Marco teórico disciplinar y multirreferencial que se sostiene.	¿qué vemos desde una mirada sociológica o psicoanalítica? ¿qué articulación es posible desde los significados que cada una de las miradas aporta?
Acerca de la relación con el saber	De carácter singular, es a la vez psíquica, social y epistemológica.	¿de qué manera conocemos a través de la relación con el saber que hemos elaborado?

Fuente: elaboración propia, sobre la base de Souto Marta (2016).

Las preguntas para pensar en la construcción de la reflexión epistemológica se centran sobre la acción de la enseñanza y formación, abren la búsqueda de significados, de comprensiones e introducen rigurosidad en el pensar.

La formación trabaja sobre el desarrollo de capacidades, que en el tema que nos ocupa son reflexivas. El conocimiento no participa desde el lugar de su transmisión como en la enseñanza, sino que se integra al proceso reflexivo, a las capacidades que se están configurando de manera dinámica y es traído por los interrogantes de un grupo. (...) Por ello, aunque el conocimiento no es la noción clave de la formación, sí tiene un lugar, en especial porque los procesos reflexivos ponen en uso como herramientas a los conocimientos (Souto, 2016, p. 94).

De acuerdo al planteo, hacer un enfoque epistemológico y ético es trabajar con la teoría y la práctica de manera interdependiente y en un proceso cíclico de permanente retroalimentación. Es también trabajar con

la duda, la incertidumbre, la coherencia entre las acciones y los principios que guían nuestras acciones, la transmisión de valores aceptados y reconocidos por la sociedad. Incluye la mirada del cuestionamiento, de la interpelación en las decisiones con la finalidad de transformar las prácticas áulicas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Una forma de retroalimentar la experiencia de la clase, el ciclo de Smyth

Sin lugar a dudas, adquirir la cualidad de docente reflexivo, requiere de una formación inicial y continua que favorezca esa acción introspectiva, que le permita abordar el proceso de prácticas contemplando los aciertos y errores, las fortalezas y debilidades, con el propósito de mejorar y transformar las prácticas habituales. Para trabajar en ese camino, existen diferentes dispositivos que animan la reflexión de manera individual y colectiva en la educación, por ejemplo, el aula taller, los foros, los diarios de reflexión, las microclases, los grupos de reflexión, las narrativas, entre otras.

Un modelo que tiene como base la profesionalización del trabajo docente, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza y consecuentemente del aprendizaje es el modelo reflexivo de Smyth, también llamado ciclo reflexivo. Su importancia radica en que permite en el docente, a través diferentes procesos cognitivos volver a pensar la situación de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de reconstruirla (revisarla) para construir una nueva situación (práctica futura).

El desarrollo del proceso reflexivo de Smyth incluye cuatro etapas o fases que se encuentran en íntima vinculación, desde el inicio al fin, configurando en su conjunto un proceso que resulta cíclico. A partir de estas fases, el docente puede identificar patrones cotidianos de su propia acción, analizar la incorporación de nuevos conocimientos y metodologías para su enseñanza, con la finalidad de mejorar la calidad de la práctica docente y proponer formas alternativas de enseñanza, acordes a los obstáculos detectados.

Para reflexionar sobre la práctica docente, de manera individual como colectiva, invita a pensar acerca de las fuerzas que actúan frenando o alentando determinadas condiciones, para lo cual propone, en cada fase del ciclo cuatro acciones de pensamiento unidas a ciertas preguntas disparadoras (Cuadro N° 4):

Cuadro N° 4. Acciones de pensamiento y preguntas motivadoras de las fases del ciclo reflexivo

Fase del ciclo - denominación	Acción de pensamiento	Preguntas motivadoras
Descripción	Describir, narrar, analizar.	¿Qué ? ¿cuándo? ¿dónde? ¿con quienes? ¿de qué manera?
Explicación - Información	Explicar, dar razones de las elecciones. Interacción teoría y práctica, práctica y teoría. Resolución de problemas, creatividad y Metacognición.	¿Cuál es el sentido de la enseñanza? ¿por qué? ¿para qué? ¿qué teorías fundamentan la acción educativa?
Confrontación	Comprensión, reflexión conjunta con los colegas	¿Cómo llegué a ser de esta forma?
Reconstrucción	Reconceptualizar, generar nuevas comprensiones	¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?

Fuente: elaboración propia sobre la base de Smyth (1991) y Giacobbe (1997).

El primero de los momentos es el de la descripción y análisis de la propia práctica. Constituye en otros términos un primer nivel de introspección en la situación de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de construir un relato que puede ser escrito u oral de las prácticas concretas llevadas a cabo. En palabras del autor,

el mero hecho de expresarse por escrito supone tener claras ciertas cosas que nosotros considerábamos como los elementos de la situación: el «quién», «qué», «cuándo» y «dónde». Pensábamos que la organización y creación de un relato de nuestras experiencias era un elemento crucial para ser capaces de identificar y escuchar nuestras propias voces (Smyth, 1991, p. 279).

Esto permite rescatar aspectos que generalmente no están conscientes, y pueden emerger entre las expresiones escritas, a partir de una relectura de las mismas.

Entre los elementos de la descripción se deben incluir cuatro (Giacobbe, 1997): la situación de enseñanza particular (qué: asignatura, instancia de evaluación, etc.); los actores o protagonistas de la acción escolar (profesor, alumnos, colegas, directivos, etc.); el espacio físico donde se desarrolla (aula, laboratorio, patio, etc.); y finalmente el contexto temporal (cuándo transcurre la experiencia y el momento en que produce su relato). El nivel de detalle que se procura en la esta etapa es lograr emerger

diferentes tipos de conocimientos, sentimientos, preocupaciones, dudas, incertidumbres de los docentes, y demás información de interés que contribuya finalmente a aportar a la reconstrucción.

El segundo, Explicar, se centra fundamentalmente en el proceso de re-orientación entre la teoría y la práctica, es decir, en el reconocimiento de la teoría que fundamenta la práctica y los aportes que desde la práctica le permitan readecuar la teoría (Giacobbe, 1997). Desde los aportes de Smyth “el sentido de teorizar o descubrir las razones más profundas que justifican sus acciones” (1991, p. 282). En esta fase, el profesor puede llevar a cabo tres procesos cognitivos fundamentales: la resolución de problemas, la creatividad y la metacognición. Estos resultan muy necesarios para que los profesores sean conscientes de la teoría que sustenta la práctica.

El tercero es Confrontar; se trata de reflexionar de manera conjunta con otros protagonistas de la enseñanza, los colegas, por ejemplo. El trabajo en equipo permite la crítica, el intercambio de experiencias, ampliar la perspectiva, la co-evaluación de las decisiones; la detección de problemas, acciones que en conjunto colaboran en la comprensión global del problema (Giacobbe, 1997). Para esta acción Smyth propone una serie de interrogantes que orientan la reflexión:

¿Qué supuestos, valores y creencias sobre la enseñanza reflejan mis prácticas? ¿De dónde proceden dichas ideas? ¿Qué prácticas sociales reflejan esas ideas? ¿Qué es lo que hace que yo mantenga mis teorías? ¿Qué idea sobre la autoridad encierran? ¿A qué intereses aparentan servir mis prácticas? ¿Qué es lo que limita mis ideas sobre lo que es posible en la enseñanza? (Smyth, 1991 287).

Estas preguntas permiten centrar la atención en las cuestiones que inciden de manera directa en los valores del docente, así como identificar de qué modo el contexto social e institucional influyen en la toma de decisión en la práctica docente.

La cuarta etapa, es la de Reconstrucción, implica repensar todo el proceso de manera integrada y revisar la teoría para planificar una nueva acción, que considere las posibilidades y comprensiones construidas en la confrontación, y evite los problemas pasados detectados y aborde la clase futura con mayor calidad.

Reflexionar en y sobre la práctica docente desde el ciclo reflexivo, es una de las formas para transformar y mejorar la enseñanza y aprendizaje.

Estas cuatro instancias del ciclo describir, explicar, confrontar y reconstruir, constituyen los pilares para mejorar en la práctica docente y tomar decisiones con mayor aptitud en la clase. Además, en su conjunto permiten superar las cualidades del docente técnico, y ayudar a consolidar el

perfil de docente reflexivo y crítico. Cualidad que hoy resulta tan necesaria para afrontar los cambios de los actuales y futuros escenarios educativos y sociales.

La experiencia concreta: la reflexión sobre la práctica docente

Desde la consideración que la reflexión es un dispositivo valioso para la generación de saberes pedagógicos y didácticos, en el marco de la asignatura Didáctica y Práctica de la Geografía (material anual correspondiente a cuarto año de la carrera Profesorado en Geografía), se propician en el desarrollo de las prácticas docentes diferentes dispositivos que permiten activar los procesos reflexivos de los estudiantes del profesorado. La construcción del ciclo reflexivo en los practicantes de geografía es uno de ellos.

Desde la asignatura, durante la concreción de la instancia de residencia docente que lleva a cabo cada estudiante y después de la misma, se intenta de manera continua promover la reflexión crítica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que se construyen. La práctica docente es uno de los procesos formativos que más compromiso y reflexión crítica requieren desde el rol de estudiante.

La propuesta concreta consiste en que los practicantes deben seleccionar dos clases de las que formaron parte del proceso de la práctica docente y analizarlas e interpretarlas desde el ciclo reflexivo, con la intención de comprenderlas, evaluarlas y reconstruirlas o transformarlas. En línea con este planteo, a manera de ejemplo se comparten algunos extractos narrados del ciclo reflexivo, que fueron realizados por dos estudiantes del profesorado en relación a sus experiencias en las prácticas docentes:

Testimonio 1: Los problemas que pude identificar en esta clase en particular fueron en relación a mi rol docente durante la clase (...) La tarea de enseñar no es sólo transferencia de contenidos. Un buen docente debe favorecer la participación activa, no ejercer autoritarismo en la palabra y fomentar los momentos de participación durante toda la clase, desde el inicio hasta el cierre. Abordar problemas representativos de la realidad y ayudar a pensarlos de manera reflexiva (...) Se trata de ser críticos, de involucrar a los estudiantes de manera individual y colectiva, con un intercambio (preguntas y respuestas) continuo, permanente. También es importante que la apropiación del contenido sea significativa y profunda. Uno de los aspectos que me propuse mejorar fue la tendencia a asumir mi rol de docente de manera activa, con mucho protagonismo, resultando la clase de tipo expositiva. El diálogo docente – estudiantes resultó escaso durante la clase. (...) Entre las posibles acciones para mejorar a futuro esta dinámica propongo incluir la participación del estudiante durante todos los momen-

tos de la clase, involucrarlos en la construcción del conocimiento a partir de la contribución al análisis de los recursos didácticos que se presenten durante la clase (utilizar los gráficos y mapas para que sean los propios estudiantes, con la ayuda del profesor, quienes descubran su significado y aporte conceptual). Otro problema que se presentó durante la clase se relacionó con la estructura de la misma. Es decir, en la clase el momento de inicio estuvo ausente, se comenzó con la exposición del Lito y los problemas asociados, sin dialogar las ideas previas de los estudiantes, así como tampoco sin compartir las finalidades de la clase. En el momento de cierre, el tiempo disponible no permitió llegar a la construcción de una conclusión final reflexiva, con la participación de los estudiantes. La reconstrucción de la clase, la entiendo como oportunidad para en las próximas prácticas, dependiendo de las características del grupo y los contextos educativos, desarrollar el caso de estudio desde una dinámica menos expositiva y más interactiva, donde sea el estudiante el protagonista del aprendizaje. (...) Considero que los casos de estudio requieren un tiempo considerable para poder ser tratados en profundidad y aprovechar las ventajas didácticas que ofrece. Permitir la participación activa del estudiante durante los tres momentos de la clase resulta fundamental para favorecer un aprendizaje significativo. Establecer un momento de cierre que invite a la reflexión de la temática es fundamental. Y tener un plan B ante posibles imprevistos que puedan emerger también (Estudiante del Profesorado, residente docente en 5 año, Asignatura Didáctica y Práctica de la Geografía).

Testimonio 2: La clase que selecciono es la número 11, denominada Bolivia y la Guerra del agua (Estudio de Caso), enmarcada dentro del tema del agua potable como derecho fundamental y en plena tensión entre su valor económico y el valor social. Ese día trabajamos el estudio de caso “La guerra del agua en Bolivia” (4 año). Esa clase sentí que sirvió para afianzar los contenidos vistos anteriormente. Los estudiantes ya venían debatiendo sobre la importancia del agua y su valor, tanto económico, como social, pero el estudio de caso me pareció importante para introducir el rol del Estado dentro de estas tensiones. Durante la clase hubo bastante participación, los chicos pudieron rápidamente identificar las causas del conflicto, el rol del Estado y el de la empresa privada que prestaba el servicio. Se pudo generar un debate en torno al ¿por qué el Estado dejó en desamparo a los ciudadanos con respecto al servicio de agua? En cuanto a la dinámica de la clase se realizó al principio una recuperación de ideas previas en torno al valor económico y al valor social del agua, se lo relacionó con las empresas relacionadas a la prestación de servicios en la localidad. Luego se presentó el estudio de caso y los estudiantes analizaron e identificaron el problema. Se realizaron anotaciones en el pizarrón en base a los aportes del grupo (...). Luego los estudiantes buscaron argumentar posibles soluciones ante este conflicto. Pensando en una reconstrucción de la clase a futuro, el artículo sin duda lo mantendría por el aporte significativo de información que les brindó a los estudiantes. Es posible complementar el artículo con un

breve video (...) el video es interesante para observar el nivel que alcanzaron los reclamos culminando en un estado de sitio en Bolivia (Estudiante del Profesorado, Residente en 4 año, Asignatura Didáctica y Práctica de la Geografía).

A partir de los testimonios es posible confirmar que el ciclo reflexivo ofrece una oportunidad de sistematizar las reflexiones en torno a las prácticas docentes, y abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde las diferentes dimensiones que la componen. Desde el ciclo es viable descubrir fortalezas, aciertos y errores, y pensar en soluciones para trabajar con las debilidades y dificultades, desde una postura abierta al cambio, a la transformación habitual de las prácticas. Asimismo, desde los testimonios es posible observar que la reflexión se realizó sobre diversos objetos epistémicos: el rol docente, el rol del estudiante, las concepciones de enseñanza y de aprendizaje, el contexto institucional, las metodologías de enseñanza y aprendizaje (debates, estudio de casos), el enfoque epistémico, las creencias y supuestos, la trayectoria escolar personal, los alumnos, la estructura de la clase (importancia del inicio, desarrollo y cierre), los recursos didácticos, la participación del estudiante, la importancia de enseñar los problemas de la realidad, entre otros. Estos objetos reflexionados permitieron de manera individual y luego colectiva (en interacción con los pares), reafirmar y construir conocimientos reflexivos significativos que favorecerán prácticas escolares de geografía alejadas de la enseñanza tradicional.

Es dable destacar que la socialización de las reflexiones de cada estudiante se desarrolla en marco de talleres que se planifican en el segundo cuatrimestre, durante el desarrollo de las prácticas y al finalizar. La predisposición de los estudiantes resulta siempre muy activa, y el intercambio que se genera a partir de las experiencias vividas, con la animación de los profesores responsables permite afianzar y construir conocimiento disciplinar y pedagógico didáctico, y de esta manera contribuir al proceso de formación desde una dinámica de desarrollo personal, como plantea Gilles Ferry.

Consideraciones finales

En los procesos de formación de docentes, resulta indispensable enseñar a analizar desde un modelo reflexivo las prácticas, a través de diferentes dispositivos con la finalidad de dotarlos de competencias que les permitan posteriormente intervenir positivamente en su práctica cotidiana. En este proceso, indagar en los marcos de referencia, que de manera explícita o implícita habilitan las decisiones que se concretan en la práctica se convierte en un pilar indispensable. Para Joan Pagès (2012, p. 7) un docente es considerado un “práctico reflexivo cuando toma decisiones adecuadas y

pertinentes a las necesidades de aprendizaje de su alumnado. La reflexión se convierte en el eje fundamental de su alumnado”.

La enseñanza requiere de docentes críticos y reflexivos que alienten en todo momento las ganas de aprender, de pensar e imaginar respuestas nuevas ante los problemas que atraviesa el mundo actual. El compromiso con esta cualidad formativa implica asumir una responsabilidad no sólo en el docente, como actor clave del proceso, sino también desde los centros de formación docente, los cuales deben fortalecer, dar instrumentos y acompañar a los mismos en esta tarea tan compleja. El ciclo reflexivo de Smyth es un modelo que orienta las acciones necesarias para que la reflexión sobre la práctica sea un verdadero modo de ejercer la profesión docente, en el cual los cambios y las transformaciones sean concebidas como opciones posibles y no barreras o límites, para la profesionalización de nuestras prácticas.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Otros. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Ciudad de Buenos Aires. Editorial Paidós.

Ferry, G. (1997). *La pedagogía de la formación*. Novedades educativas- Facultad de Filosofía y Letras. UBA, Buenos Aires.

Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós, Buenos Aires.

Giacobbe, M. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.

Malet, A. M. y Otros (Coord. 2015). Material del Curso de capacitación: Acompañamiento Didáctico Curricular. Asesoría Académica de las Escuelas Medias de la Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.

Pagés, J. (2012). *La formación del profesorado de Historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. Nuevas Dimensiones*. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales. N 3.

Sanjurjo, L. (Coord) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo, L. (Coord.) (2017). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Schôn, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en los profesionales*. Madrid: Paidós Ediciones.

Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *En Revista de Educación* 294. Número 14. Enero-Abril AGISA, Madrid, España.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Notas

- 1 Profesora Adjunta de las asignaturas Curso Taller Enseñanza de la Geografía y Didáctica y Práctica de la Geografía. Profesorado de Geografía. Departamento de Geografía y Turismo, Universidad Nacional del Sur.