

La práctica reflexiva y escritura en la formación docente inicial

Reflective Practice and Writing in Initial Teacher Education

Tatiana Hilén Pujol-Cols¹

<https://orcid.org/0000-0002-0189-6350>

Guillermo Cutrera²

<https://orcid.org/0000-0001-8452-4538>

María Basilisa García³

<https://orcid.org/0000-0002-4282-6957>

Pujol-Cols, T. et al. (2024). La práctica reflexiva y escritura en la formación docente inicial. Revista Nuevas Perspectivas. Vol. 3 N.º 5. Pp 1-20.

Fecha de recepción: 28/10/2023

Fecha de aceptación: 16/03/2024

Resumen: En este trabajo se analiza la escritura en la formación docente inicial a través del estudio de caso de un futuro profesor de química. Se enmarca en la relevancia de la reflexión para la formación docente donde el prácticum es un espacio clave y en el empleo de los diarios de clase como dispositivo para promover la práctica reflexiva sistemática. Centrado en una metodología cualitativa, se analizaron los diarios del residente luego de sus intervenciones en un aula de química del nivel

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Contacto: tati.pcols@gmail.com

² Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Contacto: guillecutrera@gmail.com

³ Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Contacto: bachigarcia@gmail.com

secundario de la Provincia de Buenos Aires. Se emplearon categorías a priori, relacionadas con las modalidades de escritura, y se elaboraron inductivamente categorías sobre las temáticas priorizadas por el residente. Además, se recurrió al Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente para estudiar interacciones entre dominios por donde el profesor transita. Los resultados muestran que el residente priorizó la descripción de actividades y decisiones didácticas, con una escritura mayormente descriptiva, sin tensionar su conocimiento personal. Esto evidencia la necesidad de ampliar las intervenciones de los formadores para profundizar la reflexión durante la formación docente inicial. El estudio aporta, además, una perspectiva multidimensional para el análisis de las prácticas reflexivas que excede la caracterización centrada en modalidades de escritura.

Palabras Clave: práctica docente reflexiva, diarios de clase, modalidades de escritura, Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente.

Abstract: This work analyzes writing in initial teacher education through a case study of a future chemistry teacher. It is framed within the importance of reflection in teacher education, where the practicum is a key space, and the use of class journals as a tool to promote systematic reflective practice. Focusing on a qualitative methodology, the resident's journals were analyzed after their interventions in a secondary-level chemistry classroom in the Province of Buenos Aires. A priori categories related to writing modalities were employed, and categories prioritized by the practitioner were developed inductively. Additionally, the Interconnected Model of Teacher Professional Growth was used to study interactions between domains. The results show that the resident prioritized the description of activities and didactic decisions, with predominantly descriptive writing, without engaging their personal knowledge. This highlights the need to expand the interventions of educators to deepen reflection during initial teacher education. The study also provides a multidimensional perspective for the analysis of reflective practices that goes beyond the characterization centered on writing modalities.

Keywords: reflective teaching practice, modes of writing, Interconnected Model of Teacher Professional Growth.

Introducción.

Pensar en la formación docente es pensar en la reflexión de y sobre la experiencia, donde se concretan saberes diversificados, ya sean teóricos o prácticos, que se transforman y confrontan con las experiencias de los profesionales (Thompson y Pascal, 2012). Es a través de estas tensiones que se promueven intercambios de experiencias y donde el docente reflexiona sobre su práctica pedagógica. La adquisición y construcción de una posición reflexiva presupone un ejercicio de interacción constante entre la utilización tanto de eventos de carácter teórico y práctico en la acción como de la elaboración de nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva, la práctica profesional no

es un dominio de aplicación de teorías externas sino un lugar de constante producción de nuevas soluciones a los problemas con los cuales se ven enfrentados los profesionales (Sööt y Viskus, 2015). Pensar la Formación Docente inicial, exige, entonces, contextos formativos que permitan sistematizar el desarrollo de prácticas reflexivas. Entre estos contextos, recuperamos la relevancia del Practicum durante la residencia docente. El Practicum persigue, como propósito general, formar al estudiante en un contexto real donde pueda complementar su formación teórica con la práctica (Zabalza Beraza, 2016). En la formación inicial, el Practicum tiene el potencial de configurarse como un espacio formativo para promover una práctica reflexiva sistemática, al estar los futuros profesores inmersos en la práctica escolar, al mismo tiempo que se les ofrecen espacios estructurados para pensar y reflexionar colectiva e individualmente (Pérez-García, 2005).

En este trabajo presentamos el avance de una investigación más amplia centrada en cómo futuros profesores de química analizan sus prácticas durante las instancias pre-activas y post-activas de la enseñanza (Jackson, 1998). Considerando la distinción de Jackson, en este trabajo, centramos nuestro interés en el análisis del contenido de los diarios elaborados por el futuro docente durante las instancias post-activas, en los que reflexiona sobre sus prácticas de enseñanza. En particular nos interesa estudiar, cómo, a través de la escritura, el futuro docente reflexiona sobre sus prácticas y, en qué medida, este análisis involucra cambios potenciales en su conocimiento personal. Para estos fines recurrimos a una tipología para el análisis de la escritura reflexiva y al Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (MICPD).

La práctica reflexiva docente.

En el campo de la formación docente, el concepto de 'práctica reflexiva' introducido por Schön (1983) instaló a la reflexión como un referente privilegiado para el aprendizaje de la enseñanza, frente del 'modelo artesanal' -centrado en la imitación del docente experto- y al 'modelo de ciencia aplicada' (aplicar el conocimiento científico para la resolución de los problemas de la enseñanza). A diferencia de estos dos últimos modelos, que priorizan el conocimiento 'recibido', la práctica reflexiva implica construir conocimiento y desarrollar la comprensión a través de la reflexión sobre la propia práctica. Diferentes estudios han influido en el desarrollo de la reflexión. Dewey (1933) se preocupó por la relación entre experiencia, interacción y reflexión; Schön (1983) instaló la conocida distinción entre 'reflexión en la acción' y 'reflexión sobre la acción'. Según Zeichner y Liston (2013), ya a inicios de los '90, esta última distinción dominaba la escena de las investigaciones en la formación docente. Distintas posiciones sobre qué es la reflexión y cómo se desarrolla han dado lugar a una diversidad de definiciones (Finlay, 2008). Trabajos más recientes (Coulson y Harvey, 2013) destacan la necesidad de que la reflexión sea más colaborativa, más dialógica y que haga un mejor empleo de las herramientas reflexivas.

La práctica reflexiva implica un enfoque metacognitivo en el que los profesores observan sus propias acciones, las evalúan a la luz de la teoría y usan esa teoría para generar y monitorear mejoras en su propia práctica. Dewey (1933) definió la reflexión como "la consideración activa, persistente y

cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sustentan y la conclusión posterior a la que tiende” (p. 7). Schön (1983) propuso que la reflexión debería estar más estrechamente vinculada a la acción, yendo más allá de las ideas de Dewey. Schön caracterizó a los practicantes reflexivos como aquellos capaces de pensar mientras actúan (reflexión en la acción) y también de reflexionar después de haber realizado una acción, para considerar lo que se ha hecho (reflexión sobre la acción). La práctica reflexiva es esencialmente heurística, creativa y desarrolla la autonomía del docente. La introducción de la reflexividad en las prácticas docentes se puede realizar a partir de diferentes mediaciones, entre las cuales pueden citarse al diario reflexivo, el portafolio reflexivo y tutor de la práctica docente como facilitador reflexivo, entre otros.

Se han propuesto niveles de reflexión que es posible identificar en las reflexiones de los docentes, y que denotan diferentes grados de profundidad (Van Manen, 1977; Hatton y Smith, 1995; Jay y Johnson, 2002; entre otros). Diversas investigaciones han reportado la presencia de modalidades de escritura descriptiva y reflexiva, mientras que la presencia de escritura crítica es limitada o ausente (Herrera, 2018; García y Martínez, 2018).

El desarrollo de la práctica reflexiva deber ser mediada por dispositivos de formación profesional que se orientan intencionalmente a la producción y transformación pedagógica del sujeto a través de la experiencia de formación (Anijovich y Cappelletti, 2018). En este trabajo recuperamos la importancia del diario personal como dispositivo formativo para promover la internalización de una práctica reflexiva durante las experiencias profesionales en el contexto de la residencia docente de un futuro profesor de química.

Los diarios de clases como dispositivos para la reflexión docente.

Diferentes investigaciones indican que la redacción de un diario mejora la reflexión, el pensamiento crítico, la integración de la teoría con la práctica y promueve el crecimiento profesional (Jarpa Azagra, Haas Prieto y Collao Donoso, 2017). Los diarios reflexivos no solo proporcionan evidencia de la comprensión del conocimiento del contenido, la reflexión, el juicio profesional y la aplicación, sino que también mejoran la autorreflexión crítica y la autoconciencia (Conner-Greene, 2000).

La escritura reflexiva se describe como un proceso que involucra una transformación de las experiencias y eventos de la vida en pensamientos y sentimientos, junto con opiniones personales, puntos de vista, juicios y evaluación crítica (Moon, 2013).

Para facilitar el desarrollo del proceso de reflexión y el aprendizaje reflexivo, durante la formación inicial, los programas de formación docente involucran a los futuros docentes en la redacción de diarios reflexivos como una de las actividades de aprendizaje (Conner-Greene, 2000). Diferentes investigaciones muestran que escribir sobre lo que sucede en el aula contribuye a una formación más crítica del docente y permite revelar aspectos del acto pedagógico que, sin esta reflexión, permanecerían ocultos (Tkavashvili, 2021). La escritura de un diario está directamente relacionada con el acto de pensar, ya que el proceso de escritura implica la integración de un conjunto de representaciones expresadas en símbolos. Escribir también produce retroalimentación sobre lo que

debería haberse dicho y lo que realmente se registró. Zabalza Beraza (2004) propone que el significado principal del diario es la posibilidad de que se convierta en un espacio narrativo para el pensamiento del docente. Para este autor, la reflexión es una dimensión inherente a la escritura de diarios ya que, al escribir, el docente o el futuro profesor se distancia de la situación de aula, lo que le permitiría verse a sí mismo desde una perspectiva diferente. Este es uno de los mayores aportes que se derivan de la escritura de un diario: ese proceso reflexivo en el que la realidad se reconstruye y reinterpreta narrativamente a través del diálogo que el docente mantiene consigo mismo a partir de sus prácticas y registros. En este contexto, los diarios reflexivos no solo proporcionan evidencia de la comprensión del conocimiento del contenido, la reflexión, el juicio profesional y la aplicación, sino que también mejoran la autorreflexión crítica y la autoconciencia (Maravé-Vivas, Salvador-García, Gil-Gómez y Chiva-Bartoll, 2021) y la evaluación del desempeño de los estudiantes (Conner-Greene, 2000).

Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente.

El Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (en adelante MICPD) desarrollado por Clarke y Hollingsworth (2002), es un modelo de aprendizaje que atribuye la construcción del conocimiento docente a la acción y a la reflexión. Este modelo reconoce la complejidad del crecimiento profesional al identificar múltiples caminos de crecimiento entre los Dominios por donde el profesor transita. El MICPD sugiere que el crecimiento profesional del profesor ocurre mediante un proceso mediador de "reflexión" y "promulgación" entre cuatro Dominios que interactúan entre sí (Clarke y Hollingsworth, 2002): Dominio personal (DPe) (relacionado a conocimiento, creencias y actitudes); Dominio de la práctica (DP) (vinculado a la experimentación profesional); Dominio de la consecuencia (DCo) (relacionado a resultados destacados) y Dominio externo (DE) (asociado a fuentes externas de información o estímulo). Los Dominios y sus relaciones se presentan en la Figura 1. La reflexión refiere al conjunto de actividades mentales realizadas para construir o reconstruir experiencias, problemas, conocimientos o percepciones (van Woerkom, 2003). La promulgación es la puesta en acción de una idea, creencia o práctica, refiere a algo que un docente hace o dice como resultado de lo que el docente sabe, cree o ha experimentado (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Este modelo de aprendizaje profesional contiene lo esencial de las características del aprendizaje experimental que incluye experiencia, reflexión, abstracción y experimentación. El MICPD ha sido utilizado en diversos estudios de caso para evidenciar cambios en el conocimiento profesional de los docentes (Anto y Coenders, 2019; Bakah, 2019); no obstante, su empleo no ha sido tan frecuente para analizar la práctica docente durante la formación inicial.

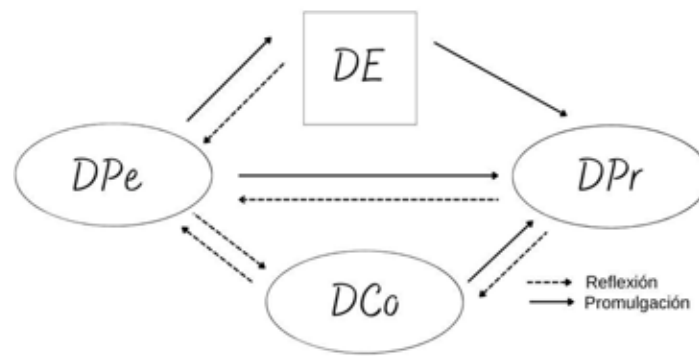


Figura 1. Relaciones y mediaciones entre Dominios según el MICPD. Fuente: adaptado de Clarke y Hollingsworth (2002).

Metodología.

En este trabajo se desarrolló un estudio exploratorio-descriptivo de las reflexiones de un residente, al que se le asignó el nombre de ficción “Matías” con el fin de resguardar su identidad. La elección del caso responde a un muestreo intencional, donde se buscó seleccionar un caso representativo y rico en información, que nos permita analizar en detalle el fenómeno de interés. En el contexto de la residencia docente en la que se enmarcó este estudio, no se proporcionaron consignas específicas a los estudiantes para la elaboración de los diarios. Los diarios escritos por Matías corresponden a cada una de las clases de su intervención en una institución educativa del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). El ingreso consistió en tres intervenciones a las cuales asistió junto a su pareja pedagógica, una docente de la Institución destino y un docente de la Residencia (tutor). Luego de cada intervención, el residente participó de instancias de socialización en las que, junto a los docentes de la cátedra y a su pareja pedagógica analizó la intervención y planificó la continuidad de su ingreso. Si bien no hubo devoluciones directas sobre la escritura de los diarios, las socializaciones posteriores a cada clase constituyeron instancias de análisis colectivo.

El estudio de las reflexiones del participante se analizó en un total de tres diarios⁴ elaborados luego de tres encuentros. En la Figura 2 se presenta un esquema que simplifica los aspectos metodológicos.

⁴ En este trabajo se analizaron tres diarios (D5 a D7) correspondientes a cada una de las instancias post-activas de las intervenciones en la Institución Educativa. Los primeros diarios (D1-D4) correspondieron a las instancias de la planificación previas a la primera intervención y no se tuvieron en cuenta en esta investigación.

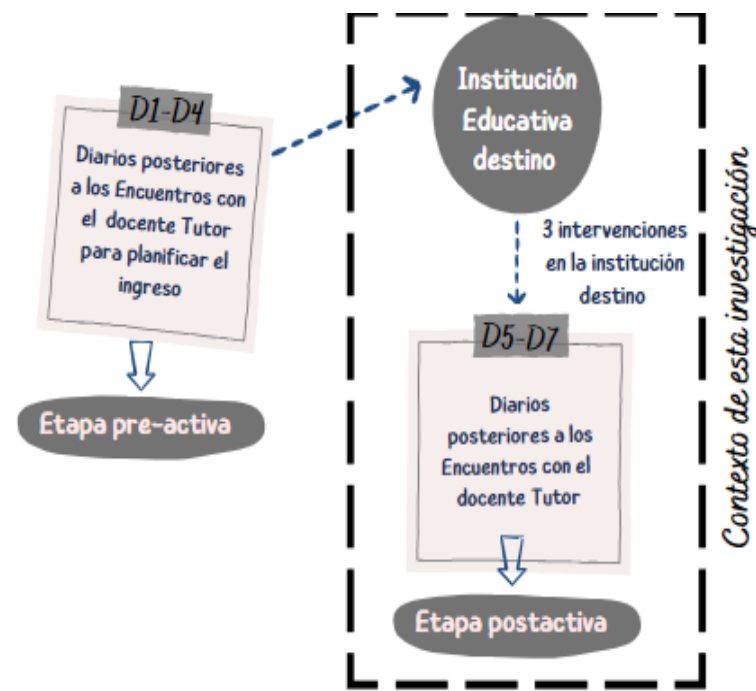


Figura 2. Simplificación de los aspectos metodológicos. Fuente: elaboración propia

Se realizó un análisis de contenido (Krippendorff, 2004) a partir de los diarios elaborados por Matías. El texto elaborado por el practicante fue analizado considerando como unidad de análisis la oración, definida por sus límites gramaticales, resultando $n=80$ oraciones, cada una de las cuales fue considerada como una cita a codificar. Se utilizaron dos sistemas de categorías diferentes, una de ellas establecidas a priori y las establecidas a posteriori, inductivamente. Con respecto a las categorías a priori describieron las modalidades de escritura a partir de las proporcionadas por Hatton y Smith (1995). Estos autores proponen los siguientes niveles presentados en sentido creciente de complejidad: a) escritura descriptiva: una modalidad no reflexiva consistente en un mero reporte de eventos o de literatura; b) reflexión descriptiva: modalidad en la que se identifica intentos de dar razones basadas en opiniones personales o en interpretaciones de la literatura; c) reflexión dialógica: involucra un tipo de discurso o diálogo con uno mismo, una exploración de posibles razones y, por último, d) reflexión crítica: definida como la implicación de la justificación de decisiones o acontecimientos que tiene en cuenta los contextos históricos, sociales y/o políticos más amplios.

Con respecto a las categorías creadas en la etapa inductiva del análisis, en tanto emergentes, su descripción se encuentra detallada en los resultados como así también los ejemplos de los fragmentos identificados.

El análisis de contenido de los diarios fue realizado por dos investigadores de manera independiente, siguiendo el procedimiento de doble codificación. Luego de esta codificación inicial, ambos investigadores compararon y contrastaron sus análisis. En los casos en que hubo discrepancias, se revisaron conjuntamente los fragmentos en cuestión y se llegó a un consenso sobre su categorización.

Además de esta triangulación de investigadores, podemos mencionar que se realizó una triangulación de métodos dentro del análisis de contenido, al utilizar tanto categorías a priori derivadas de la teoría (modalidades de escritura) como categorías emergentes.

Resultados.

Un primer nivel de lectura de los resultados.

Las modalidades de escritura, para el conjunto de los diarios, privilegiadas por el practicante fueron la escritura descriptiva y la reflexión descriptiva. Ambas presentaron una ponderación diferente en el contenido del análisis del residente, siendo superior la presencia de la escritura descriptiva (n=63) respecto de la reflexión descriptiva (n=17). Las mayores frecuencias de codificación en estas modalidades de escritura se encontraron en el primer y tercer diario elaborados por el practicante (n=32, D5; n=35, D7), respecto del segundo (n=16).

Con respecto a las categorías establecidas en la etapa inductiva del análisis se crearon tres categorías de primer orden: a) Marcha de la clase: refiere al modo en el que la clase es llevada a cabo por parte del practicante (Zabalza Beraza, 2004); b) Características: refiere a descripciones sobre aspectos puntuales; c) Valoración: refiere a apreciaciones realizadas por el residente. En adición, se establecieron una serie de subcategorías para ahondar en el análisis.

En una primera lectura, las categorías emergentes durante el análisis inductivo de la instancia post-activa fueron consideradas en dos grupos: uno de ellos relacionados a contenidos de los diarios vinculados a la marcha de la clase; otro centrado en las valoraciones realizadas por el practicante. Las frecuencias asociadas a cada uno de estos grupos -categorías de primer orden- fue comparativamente superior para la marcha de la clase (n=52) respecto de las valoraciones (n=19). Por otra parte, el total de citas se reparte de manera diferente según el diario considerado, siendo considerablemente superior a los correspondientes a la primera y tercera de las clases (n=32, D5 y n= 35, D7), respecto del restante (n=16, para D6). La distribución de frecuencias para las citas referidas a la marcha de la clase fue superior en el diario correspondiente a la primera (n=22, D5) y tercera clase (n=21, D7), con relación a la segunda de ellas (n=10, D6). En referencia a la presencia de valoraciones, éstas resultaron superiores en el último de los diarios elaborados por el practicante (n=12, D7) e inferiores en los dos restantes (n=5, D5 y n=4, D6).

Esta primera instancia del análisis por agrupamiento proporciona una lectura global que fue complementada en una instancia siguiente, en la que se desglosaron los agrupamientos de temáticas con el propósito de indagar la distribución de las diferentes modalidades que expresan la marcha de la clase. Cada una de las categorías de primer nivel -marcha de la clase y valoraciones- incluyen diferentes modalidades -categorías de segundo nivel- que las ejemplifican (Tabla 1). Las frecuencias asociadas a cada una de ellas permiten caracterizar tanto a la marcha de la clase como a las valoraciones realizadas por el practicante. Con relación a las consideraciones del residente referidas a la marcha de la clase, las mayores referencias fueron centradas en las decisiones didácticas (n=14) y en las descripciones de actividades (n= 29), siendo relativamente inferiores en los aspectos vinculados

a la organización horaria (n=9) y en la consideración de determinadas características del aula/laboratorio relevantes para el desarrollo de las clases (n= 8). El total de las valoraciones del practicante se distribuyó entre aquellas referidas a sus intervenciones (n= 9) y las relacionadas al trabajo del grupo de los estudiantes (n= 10). En la Tabla 1 se presentan las definiciones de las categorías (y subcategorías empleadas) y ejemplos de los fragmentos identificados en el diario de Matías para cada una de ellas. En la Figura 3 se presenta el detalle de las frecuencias de codificación para cada una de las subcategorías.

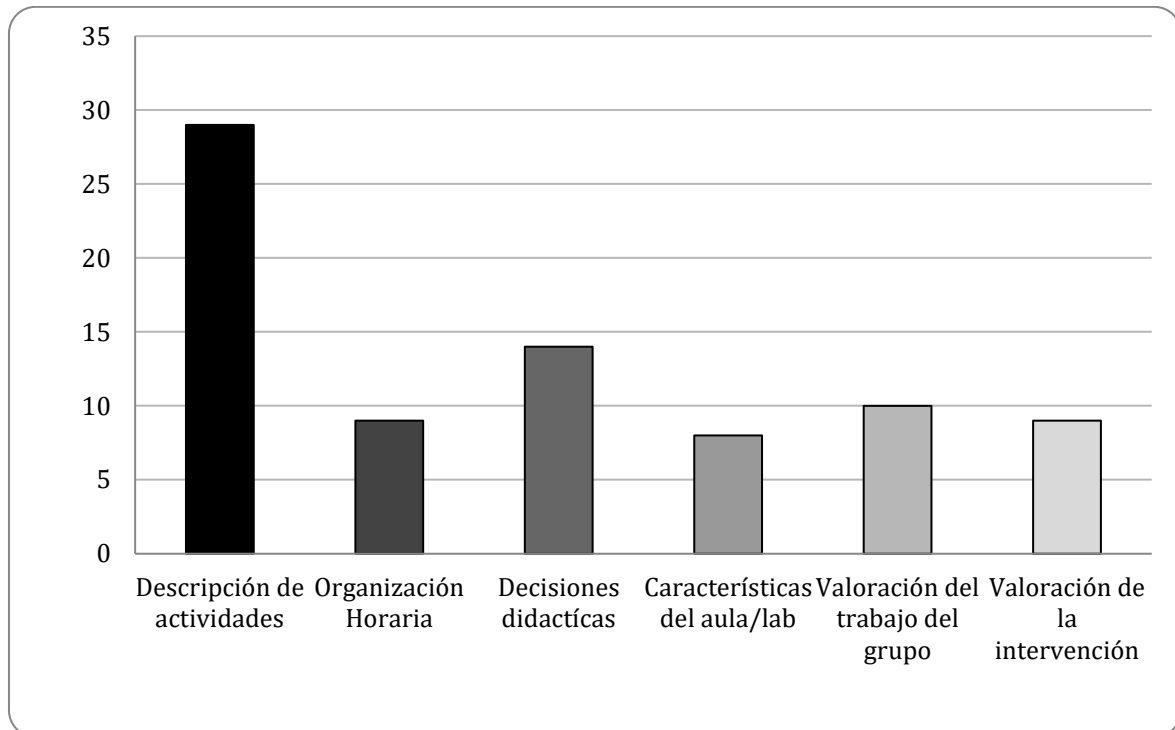


Figura 3. Distribución de frecuencias totales de las temáticas priorizadas. Fuente: elaboración propia.

Categoría	Subcategoría	Definición	Ejemplos
Marcha de la clase	Descripción de actividades	Cuando el residente detalla cómo fueron llevadas a cabo las actividades de su secuencia didáctica	"Comenzamos con la actividad de inicio donde se plantea una situación sobre una persona que quiere bajar de peso y decide dejar de comer carbohidratos (...) Luego hicimos una puesta en común oral sobre las respuestas"
	Organización Horaria	Cuando el practicante explicita cómo se desarrolló cronológicamente la clase	"Comenzamos con la clase a las 12:10, la hora de la asignatura es hasta las 14 con una pausa en el medio que nosotros elegimos el momento de realizarla"

	Decisiones didácticas	Cuando el residente refiere al conjunto de elecciones que toma en el aula para planificar, implementar y ajustar la enseñanza y el aprendizaje en función de los objetivos y las necesidades de sus estudiantes.	"Que salga bien la clase considero que fue en gran parte por las decisiones previas que acordamos con [Pareja pedagógica] respecto a la organización, y a la distribución de tareas y la asignación de tiempos para los distintos momentos de la clase".
Valoración	Valoración del trabajo del grupo	Cuando el practicante realiza una apreciación sobre algún aspecto específico del grupo de estudiantes, como, por ejemplo: su conducta o su desempeño	"Los estudiantes en esta parte de la clase no estuvieron tan participativos"
	Valoración de la intervención	Cuando el residente realiza una apreciación sobre un aspecto que destaca como relevante de su intervención en la institución educativa	"Como interesante de esta clase rescato que si bien se usaron actividades muy similares a las usadas en la escuela [Institución educativa], la dinámica de la clase fue totalmente distinta. También fue la primera vez que trabajamos con un curso tan numeroso"
Características	Características del aula/laboratorio	Cuando el practicante describe aspectos relacionados al aula donde se lleva a cabo la intervención (por ejemplo, a la distribución del mobiliario, los recursos disponibles, etc.)	"Los bancos no están ubicados de manera uniforme mirando para adelante, había estudiantes que estaban enfrentados y de costado al pizarrón. El pizarrón lo cambiaron hace poco y es muy grande"
	Características del curso	Cuando el residente describe aspectos del grupo de estudiantes, haciendo referencia, por ejemplo, a su conducta, forma de trabajar, etc.	"Para realizar las actividades se toman su tiempo, hay que insistir para que las realicen. Hay que pensar actividades cortas porque se distraen rápido. Nunca fueron al laboratorio".

Tabla 1. Categorías establecidas durante la etapa inductiva del análisis. Fuente: elaboración propia.

Desde una lectura global, los contenidos de los diarios elaborados por el residente se caracterizaron, además, en términos de la extensión del trabajo con las diferentes temáticas. Por 'extensión' queremos significar la cantidad de referencias a citas relacionadas a cada uno de los códigos de primer y de segundo orden y fue inferior en el segundo de los diarios, respecto de los restantes. Esta extensión puede ser leída tanto desde el contenido global de los diarios como en términos de cada una de las categorías de primer orden. En este último caso, las consideraciones sobre la marcha de la clase privilegiaron tanto a las descripciones de las actividades llevadas a cabo en el aula/laboratorio como a las decisiones didácticas asumidas durante la instancia activa de las prácticas de enseñanza. Las valoraciones se extendieron en un doble sentido: hacia las intervenciones didácticas y sobre el grupo de estudiantes. En los diarios con mayor frecuencia de codificación, además, el practicante privilegió

una mayor referencia a consideraciones sobre la marcha de la clase en uno de ellos -el primero- y en valoraciones -en el tercero-. La relevancia en las diferencias entre las frecuencias a las categorías correspondientes a la marcha de la clase y a las valoraciones puede ponderarse considerando las modalidades de escritura identificadas en el contenido su análisis. Esta nueva instancia permitirá avanzar en términos de la profundidad del análisis.

Un segundo nivel de lectura de los resultados.

El contenido de los diarios, además, puede ser analizado considerando las categorías de segundo orden asociadas a las temáticas priorizadas por el residente. En este caso, del total de las referencias codificadas para la reflexión descriptiva, la mayor parte de ellas se presentó en la referencia del practicante a sus decisiones didácticas (n=9); con menor frecuencia de codificación utilizó esta modalidad de escritura en la descripción de las actividades (n=2), en la valoración de las intervenciones (n=4) y en sus referencias al trabajo del grupo (n=2), siendo inferiores en las temáticas restantes. Por otra parte, el practicante privilegió la escritura descriptiva en dos de las temáticas presentes en sus diarios: en la organización horaria (n=9) y en las características del aula/laboratorio (n=8). Además, las modalidades asociadas a la marcha de la clase presentaron diferentes frecuencias según el diario considerado. En relación con las valoraciones realizadas por el residente se inscribieron tanto en la modalidad de escritura descriptiva (n=15) como en la reflexión descriptiva (n=6). En la Figura 4 se presentan estos resultados para el conjunto de las temáticas abordadas por el practicante.

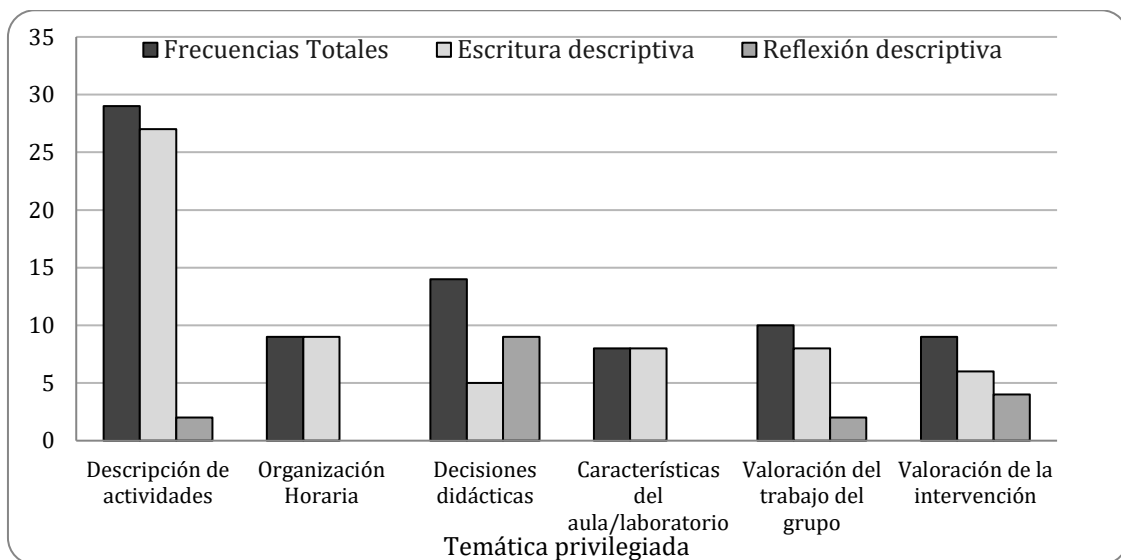


Figura 4. Temática privilegiada vs Modalidades de escritura totales.

Estas últimas consideraciones permiten dar cuenta de la distribución de las temáticas priorizadas por el practicante según cada una de las modalidades de escritura empleadas en sus diarios. Sin embargo,

cabe destacar que estas frecuencias son totales, en tanto refieren al conjunto de los diarios elaborados por el residente.

En ese sentido, un nuevo nivel en el análisis del contenido de los diarios es logrado considerando cómo estas modalidades de escritura son priorizadas según las temáticas en cada uno de los diarios. Comenzando por la marcha de la clase, en dos de los diarios (D5 y D7, n= 7), la escritura descriptiva se presenta con frecuencias similares y centrada, especialmente, en las mismas temáticas -decisiones didácticas y descripción de actividades- con frecuencias de codificación superiores, también en ambos casos, en la descripción de actividades. La descripción de actividades es, también, la única temática priorizada por el practicante en el diario elaborado luego de la segunda clase (D6) bajo la modalidad de escritura descriptiva. En relación con las valoraciones, el total (n= 19), correspondiente a ambas temáticas, se distribuye con mayor regularidad entre los diarios, estando presentes ambas modalidades -valoración del grupo de estudiantes y valoración de las intervenciones- en los tres diarios y priorizando su presencia en el contexto de una escritura descriptiva. En la Figura 5 se presentan las frecuencias para estas relaciones entre contenidos temáticos y modalidades de escritura por diario.

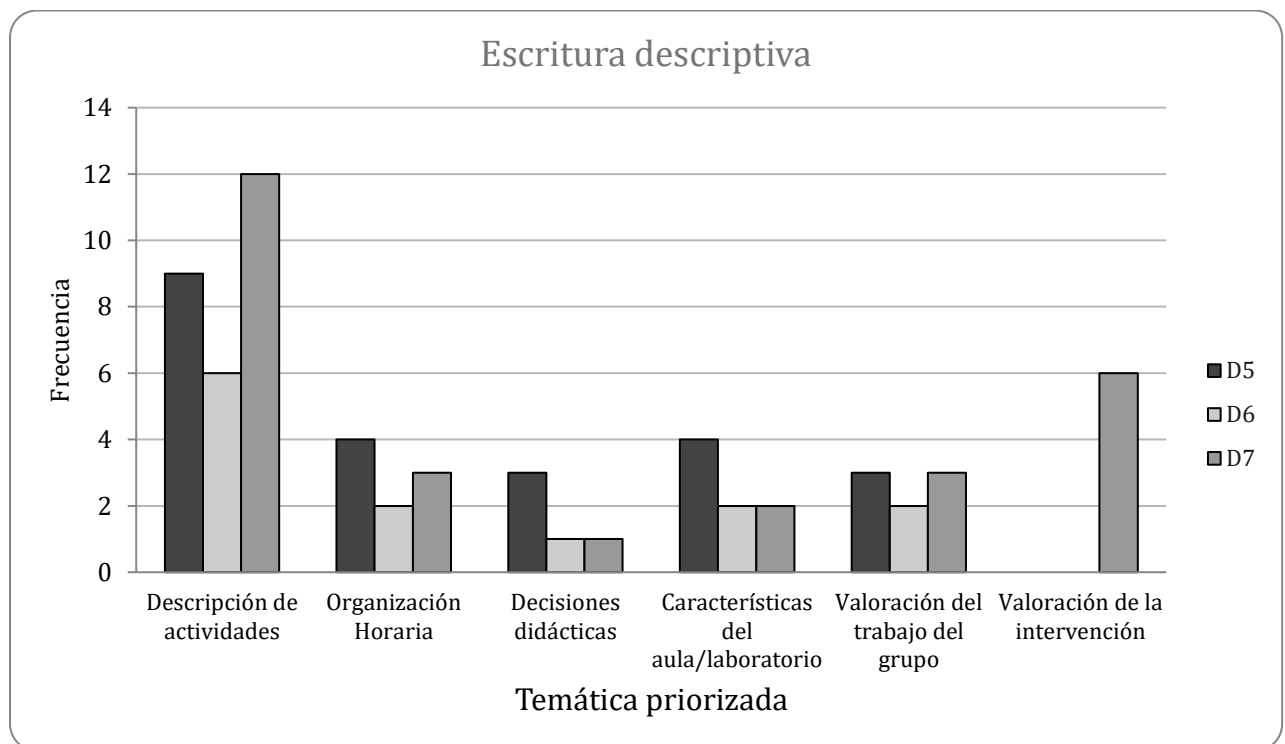


Figura 5. Distribución de frecuencias para las relaciones entre contenidos temáticos y modalidad de escritura descriptiva por diario. Fuente: elaboración propia.

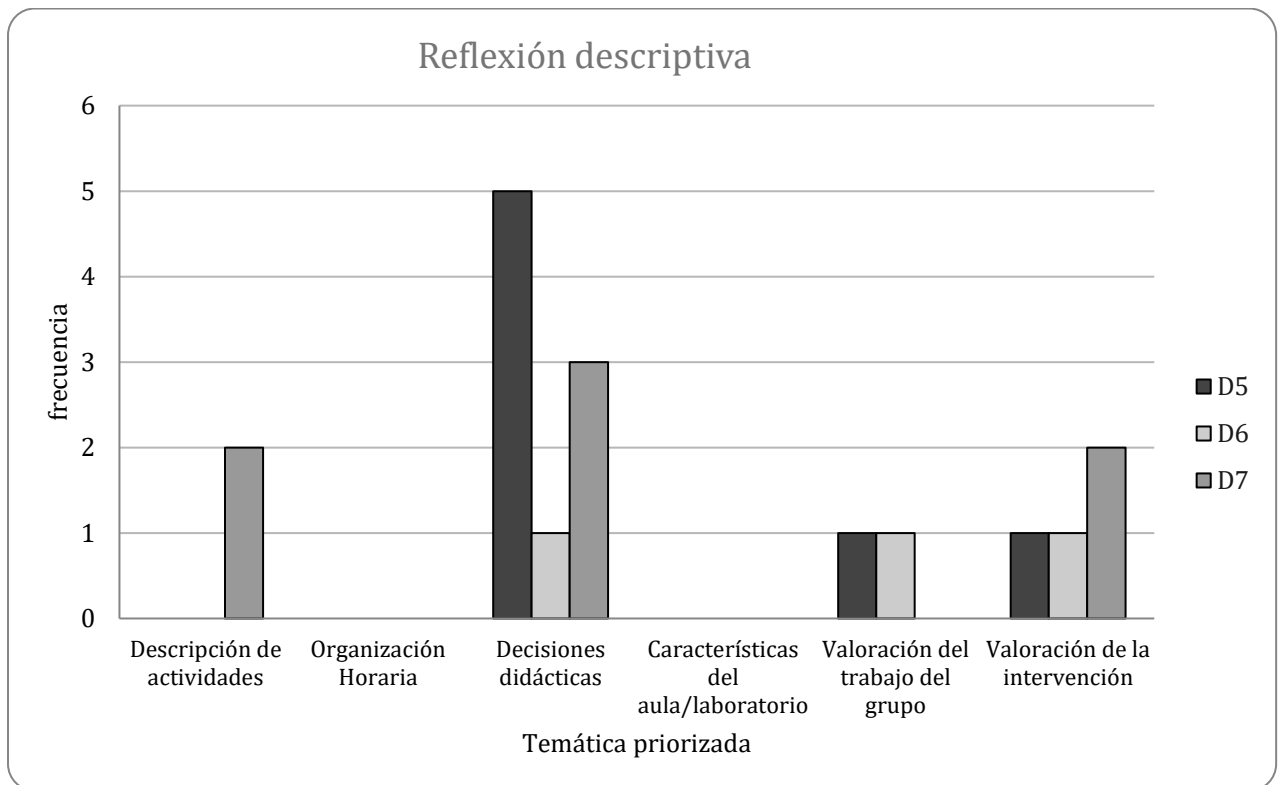


Figura 6. Distribución de frecuencias para las relaciones entre contenidos temáticos y modalidad de reflexión descriptiva por diario. Fuente: elaboración propia.

La lectura de las modalidades de escritura, en términos de niveles de reflexión permiten referir a la profundidad del análisis propuesto en los diarios. En este contexto, relacionamos a los niveles y a la transición entre ellos con la profundidad en el análisis del practicante. Desde este supuesto, entendemos que la transición desde un nivel de escritura descriptiva a otro, definido por la reflexión descriptiva y, de este último, a las siguientes modalidades de escritura (reflexión dialógica y, finalmente, reflexión crítica) proporcionaría sucesivos niveles de profundidad al contenido de los diarios de clase.

En este apartado, las modalidades de escritura fueron leídas en sus relaciones con las temáticas propuestas por el practicante en su análisis. Esta instancia permite resignificar las lecturas sobre el contenido de los diarios centradas, de manera excluyente, sobre las modalidades de escritura como las temáticas. Centrando la atención en las temáticas priorizadas por el residente, la totalidad de las descripciones de las actividades se inscribió en una escritura descriptiva, resultado esperable considerando el alcance que implica esta última modalidad temática. Por otra parte, en el análisis del practicante, las temáticas identificadas como 'características del aula/laboratorio', 'organización horaria' y 'otros eventos' son inscritas, también, en una escritura descriptiva. Mena, García, Gómez y Ramírez (2016) refiere a las evocaciones en términos de "recuerdos", indicando que constituyen un

tipo de conocimiento estrechamente relacionado con una experiencia específica; más precisamente, los recuerdos se consideran reproducciones precisas de experiencias prácticas (Mena et al., 2016), reproducciones de lo experimentado, es decir, imágenes que el residente recupera y evoca de sus intervenciones en el aula en forma de eventos o incidentes.

Las decisiones didácticas, en cambio, pueden inscribirse en ambas modalidades de escritura (Reflexión descriptiva y Escritura Descriptiva) y, en este sentido, la consideración de ambos grupos de categorías -temáticas priorizadas y tipos de escritura- permite colocar en relieve esta inscripción. Las decisiones didácticas asumidas durante las instancias activas pueden ser recuperadas por el practicante evocándolas o, además, justificando sus acciones de enseñanza. Si bien la fundamentación de las decisiones didácticas es, en el primer diario, inferior respecto de la evocación, esta relación se invierte en el último de los diarios. No obstante, siendo estas últimas frecuencias comparativamente inferiores (Figuras 5 y 6), los contenidos de los diarios, durante la secuencia de las clases, disminuyen en la presencia de decisiones didácticas conforme aumenta la justificación de las mismas. En estos términos, la extensión y la profundidad según hemos definido, proporcionan las coordenadas desde las cuales analizar los contenidos de los diarios del residente, considerando tanto las temáticas priorizadas como el tipo de escritura presente en cada uno de ellos, respectivamente.

Un tercer nivel de lectura de los resultados.

En referencia al análisis del contenido de los diarios de clases en términos del MICPD se observó en primera medida que la frecuencia total de reflexiones y promulgaciones es equivalente ($n=8$), no habiendo por lo tanto predominio de una modalidad de mediación en particular. En la Figura 7 se observa que la mayoría de las vinculaciones se dan con el dominio de la consecuencia, lo cual sugiere que el practicante en la etapa postactiva destaca resultados de sus prácticas de enseñanza y reflexiona sobre ellos con la intencionalidad de mejorar su planificación a futuro. Las mayores frecuencias de codificación se dieron entre DCo-DPr ($n=7$) (“[el profesor de la residencia] le indicó [a mi pareja pedagógica] que represente la ruptura de un enlace para que sea más gráfico para los estudiantes. [En] la explicación que estábamos dando no aclaramos que lo que se rompía era un enlace químico”) y entre DPr-DCo ($n=6$) (“Como interesante de esta clase rescato que, si bien se usaron actividades muy similares a las usadas en la escuela previa, la dinámica de la clase fue totalmente distinta. También fue la primera vez que trabajamos con un curso tan numeroso”) y frecuencias inferiores para las relaciones entre DCo-DPe ($n=2$) (“Una estudiante tenía curiosidad sobre por qué se daba el cambio de color [...] Esta pregunta me pareció interesante porque era una de las cuestiones a las cuales no podríamos responder al no trabajar con la estructura de los carbohidratos [...] No había pensado con anterioridad cómo responder a esta pregunta”) y DPe-DPr ($n=1$) (“Esta fue la última intervención que realizamos. Como balance general considero que con el transcurso de las intervenciones me fui sintiendo más cómodo en el aula”).

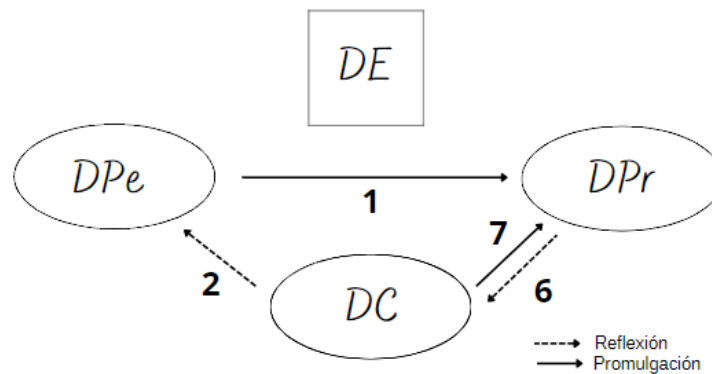


Figura 7. Distribución de frecuencias de las mediaciones entre Dominios identificadas. Referencia: el número indicado sobre la flecha refiere a la frecuencia observada para cada mediación. Fuente: elaboración propia.

Las interacciones privilegiadas entre Dominios del modelo se ubican entre el Dominio de la Práctica y el Dominio de las consecuencias relevantes siendo comparativamente inferiores las interacciones que involucran al Dominio Personal. Estas frecuencias expresan que el conocimiento para la enseñanza del residente fue escasamente interpelado durante su análisis. El énfasis comparativamente superior de relaciones entre el DCo y el DPr expresa que el practicante privilegió la descripción de resultados relevantes durante su práctica sin colocarlos en relación -y tensionando- su conocimiento para la enseñanza. Por otra parte, la Figura 7 muestra, además, que las relaciones entre Dominios no involucran el Dominio Externo. Esta ausencia indicaría que el practicante no recuperó, en el contenido de sus diarios, las interacciones durante las instancias de socialización posteriores a cada una de las clases. Cabe destacar que, en estas instancias, las discusiones entre pares y con docentes de la residencia son recuperados aspectos relevantes de las intervenciones –sea de parte de los practicantes o del docente que observa la clase- y parte de ese análisis incorpora lecturas desde marcos de referencia trabajados en el espacio de la Residencia.

Conclusiones.

Las investigaciones sobre prácticas reflexivas docentes y, en particular, durante la formación inicial han colocado su interés en describir cómo a partir de la escritura de diarios de clase, los futuros profesores reflexionan sobre sus prácticas áulicas, enfatizando en la relevancia para el ejercicio de la profesión (Faller, Lundgren y Marsick, 2020). En este trabajo, recuperando la caracterización de las reflexiones de un futuro profesor de química a partir de modalidades de escritura recurrimos, además, al MICPD estudiando cómo las modalidades de escritura se distribuyen entre los distintos Dominios y qué modalidades permiten tensionar al Dominio Personal del residente.

El análisis del contenido de la escritura y las temáticas priorizadas implicó la consideración del contexto de la intervención didáctica, en tanto expresa consideraciones que el practicante asume como relevantes para recuperar como contenido de sus diarios y, en tal sentido, requiere su

construcción inductivamente. La presencia de las modalidades correspondientes a la escritura descriptiva y reflexión descriptiva en el contenido de los diarios y la reducida o nula presencia de escritura crítica han sido reportadas por diversas investigaciones e impone el desafío de promover las diferentes modalidades en la escritura de los diarios (Medina, 2021; Herrera, 2018). En las temáticas abordadas, en términos de una escritura descriptiva, el practicante se distanció de la posibilidad de un análisis que recupere categorías teóricas -trabajadas durante la residencia- o de discusiones que habiliten implicaciones para futuras intervenciones. En aquellas instancias del análisis en las que el practicante justificó, por ejemplo, sus decisiones didácticas o sus valoraciones sobre las intervenciones, también privilegió, de manera excluyente, la reflexión descriptiva. La presencia de ambas modalidades de escritura expresa la ausencia, en su análisis, sobre las temáticas priorizadas; en aquellas instancias en las que ofreció justificaciones, en el contexto de una reflexión descriptiva, el practicante no recurrió a categorías teóricas, reforzando la ausencia de un análisis de mayor profundidad presente también en la escritura descriptiva.

La lectura de las relaciones entre dominios, identificada en el MICPD, destacó la centralidad del Dominio de las Consecuencias en las relaciones interdominios. Esta centralidad debería ser evaluada en términos de la importancia que posee la recuperación de eventos relevantes durante la residencia. Los contenidos priorizados por el practicante en sus diarios se expresan en la relación del Dominio de las Consecuencias con el de la Práctica. No obstante, lo que evidencia el estudio con el MICPD es que no todos los eventos recuperados del Dominio de la Práctica promovieron instancias para tensionar el Dominio Personal del residente. Esta última consideración expresa la relevancia de complementar el análisis, centrado en las modalidades de escritura y contenidos priorizados, con las relaciones entre Dominios propuestas por el MICPD-. Además, este análisis de la práctica docente representa un contexto de aplicación novedoso del MICPD.

Es importante destacar que el desarrollo de habilidades de escritura académica y reflexión pedagógica es complejo y requiere un enfoque específico en la formación docente. Algunas estrategias utilizadas incluyen el acompañamiento explícito en la escritura, instancias para promover el análisis crítico y la reflexión en las prácticas pedagógicas (Palomino et al., 2021; Jarpa-Azagra, 2019). Las habilidades profesionales de los docentes, como la práctica reflexiva, deben comenzar durante la formación docente inicial. Coincidiendo con Mansour Almusharraf (2020), entendemos que esto último nos interpela, en tanto formadores de futuros profesores, sobre la importancia de pensar dispositivos que permitan implementar, desarrollar y evaluar la reflexión de los practicantes. Los formadores de docentes debemos encontrar formas de andamiar a los futuros profesores a reconocer la naturaleza compleja y multinivel de las consecuencias de sus acciones para que, como sostiene Alger (2006) estando en el ejercicio de su profesión puedan utilizar esta comprensión para reflexionar sobre su práctica e informarla.

Asumida la importancia de los dispositivos formativos para promover la práctica reflexiva (Anijovich y Cappelletti, 2018), la propuesta de análisis utilizada en este trabajo permite avanzar sobre aspectos a considerar en la elaboración de tales dispositivos. Además de reconocer la necesidad de promover modalidades de escritura que se extiendan más allá de la escritura descriptiva, la consideración del

contenido de la escritura posibilita interpelar la necesidad de profundizar en el trabajo didáctico con el contenido escolar. Además, la consideración de los Dominios del MICPD y sus relaciones permite interpelar cómo el dispositivo reflexivo podría favorecer la incorporación del DPe y sus relaciones con otros Dominios. En estos últimos desafíos formativos se inscribe la continuación de esta investigación.

Referencias bibliográficas:

- Alger, C. (2006). 'What went well, what didn't go so well': Growth of reflection in pre-service teachers. *Reflective practice*, 7(3), 287-301.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2018). Despertar la reflexión en la formación docente: Dispositivos efectivos. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(1), 24-35.
- Anto, A.G., Coenders, F. (2019). Teacher Learning in Collaborative Professional Development: Changes in Teacher and Student Practices. In: Pieters, J., Voogt, J., Pareja Roblin, N. (eds) Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20062-6_13
- Bakah, M. A. (2019). Tracing teachers' professional growth from updating polytechnic courses in design teams. In Pieters, J.; Voogt, J. y Pareja, R (Ed.): Collaborative Curriculum Design for Sustainable Innovation and Teacher Learning, 285-304. Springer Nature Switzerland AG
- Clarke, D., y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Conner-Greene, P.A. (2000). Making connections: Evaluating the effectiveness of journal writing in enhancing student learning. *Teaching of Psychology*, 27(1), 44-46
- Coulson, D., y Harvey, M. (2013). Scaffolding student reflection for experience-based learning: A framework. *Teaching in Higher Education*, 18(4), 401-413.
- Dewey, J. (1933) How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston; New York: DC Heath.
- Faller, P., Lundgren, H., y Marsick, V. (2020). Overview: why and how does reflection matter in workplace learning? *Advances in developing human resources*, 22(3), 248-263.
- Finlay, L. (2008). Reflecting on 'Reflective practice'. Practice-based Professional Learning Paper 52, *The Open University*.
- García, A. y Martínez, R. (2018). Modalidades de escritura en los diarios de práctica docente: un estudio exploratorio. *Revista de Investigación en Educación*, 36(2), 289-305.
- Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. orientación intelectual de revista universum. *Revista General De Información Y Documentación*, 28(1). <https://doi.org/10.5209/rgid.60813>
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/5954>
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.

- Jarpa-Azagra, M., Haas Prieto, V. y Collao Donoso, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 43(2), 163-178.
- Jarpa-Azagra, M. (2019). Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente-directivo. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 85-101.
- Jay, J. K. y Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and teacher education*, 18(1), 73-85.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage.
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, Ò. (2021). Desarrollo académico del profesorado en formación a través de aprendizaje-servicio: inclusión educativa y social desde la educación física. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 47(4), 193-211. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052021000400193>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619.
- Mansour Almusharraf, A. (2020). "Student teachers' development of reflective practice concerning teaching philosophy and peer observations." *Arab World English Journal (AWEJ)* Volume 11.
- Medina, F. (2021). Diagnóstico y percepciones de estudiantes universitarios sobre la producción escrita de textos expositivos. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 18(35), 49-57. <https://doi.org/10.29197/cpu.v18i35.412>
- Mena, J., García, M., Gómez, R. y Ramírez, S. (2016). La importancia de las sesiones de tutoría en la elaboración del conocimiento profesional docente en el practicum: reflexiones sobre un modelo de análisis del discurso. En Flores M. A, Carvalho, M. L. y Silva, C. (Eds.), *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências*, 77-107. Portugal: De Facto
- Moon, J. A. (2013). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Routledge
- Palomino, L., Hernández, K. M., y Jaramillo, P. (2021). Escritura del anteproyecto en posgrado: experiencia de estudiantes de maestría en salud. *Folios*, (55). <https://doi.org/10.17227/folios.55-12477>
- Pérez-García, P. (2005). ¿Cómo podemos estimular la reflexión en el periodo de practicum? *Innovación educativa*, (15), 235-244.
- Schön D. A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith

-
- Sööt, A., y Viskus, E. (2015). Reflection on teaching: A way to learn from practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1941-1946.
- Thompson, N., y Pascal, J. (2012). Developing critically reflective practice. *Reflective Practice*, 13(2), 311-325. doi:10.1080/14623943.2012.657795
- Tkavashvili, E. (2021). The Impact of Teacher Professional Diary on Their Reflective, Communicative and Professional Skill. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(2), 273-295.
- Van Manen, Max (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical". *Curriculum Inquiry*, Vol. 6, No. 3, pp. 205-228.
- Zabalza Beraza, M. A. (2004). Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional (Vol. 99). Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza Beraza, M. A. (2016). El Practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, (1), 1-23.
- Zeichner, K. M., y Liston, D. P. (2013). Reflective teaching: An introduction. *Routledge*.