



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Departamento de Investigación y Posgrados

Maestría en Educación y Desarrollo del Pensamiento

Desarrollo de procesos reflexivos en formación docente inicial.

Un estudio de caso

Tesis previa a la obtención del Grado
de Magíster en Educación y Desarrollo
del Pensamiento.

Autora: María Gabriela Aguilar Feijoó.

Directora: Magíster Mónica del Rocío Cordero Jaramillo.

Cuenca-Ecuador

2014



RESUMEN

La presente investigación pretende comprender el proceso de reflexión de los estudiantes de la carrera de Educación General Básica, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cuenca, con miras a fortalecer la formación docente inicial.

Se toma a la asignatura Actividad Pedagógica en la Escuela, Ape I, como caso de estudio, y desde un enfoque mixto que combina procedimientos de análisis de información cuantitativos con instrumentos y codificaciones cualitativas, se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo las estrategias metodológicas de la asignatura Ape I permiten que se alcancen mayores niveles de reflexión en los estudiantes de formación docente inicial? ¿Qué tipo de reflexiones construyen los estudiantes en la asignatura Ape I? y ¿Cómo la biografía escolar de los estudiantes influye en la construcción de sus reflexiones acerca de la realidad educativa del aula y de la escuela?

Los resultados muestran un nivel mínimo de reflexión por parte de los estudiantes, que obedece a la ausencia de estrategias metodológicas concretas que promuevan reflexiones dialogadas o críticas y a una biografía escolar favorable para la formación de un *habitus* ajeno a una postura reflexiva y, sobre todo, crítica.

Palabras clave: reflexión, formación docente, biografía escolar, *habitus*.



ABSTRACT

This research aims to understand the thought and reflection process in the students at the General Basic Education Career inside the Philosophy and Lyrics Faculty at the University of Cuenca to strengthen initial teacher training.

The School Pedagogical Activity Course, Ape I, is taken as a case of study; from a mixed approach combining quantitative data analysis procedures with tools and qualitative coding trying to answer the following questions: How the methodological strategies in Ape I course allow to achieve higher levels of reflection in initial teacher training students? What kind of reflections the students build on Ape I course? How the student's school biography influences their construction reflection methods on the educational reality of the classroom and school?

The results shows a minimum level of reflection by students, which reflects the absence of a specific methodological strategy that promote dialogued or critical reflections and a school biography cooperative to form of a *habitus* without a reflective posture and, above all, critic.

Keywords: reflection, teacher training, school biography, *habitus*.



INDICE

2014RESUMEN	1
ABSTRACT	3
INDICE	4
CLAUSULA DE RESPONSABILIDAD	7
CLAUSULA DE RECONOCIMIENTO DEL DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA PARA PUBLICAR EL DOCUMENTO.....	8
AGRADECIMIENTOS.....	9
DEDICATORIA.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPITULO 1	15
1.1 El proceso mental de reflexionar	15
1.1.1 El concepto de reflexión	17
1.1.2 Niveles de la reflexión.....	18
1.2 Reflexionar en formación docente: ¿Para qué hacerlo?	20
1.2.1 Reflexionar para profesionalizar la docencia	21
1.2.2 Reflexionar para formar docentes críticos.....	22
1.2.3 Reflexionar para problematizar y resolver.....	22
1.2.4 Reflexionar para transformar y no reproducir: Visión epistemológica.....	23
1.3 Aprendizaje reflexivo: Sus inicios.....	24
1.3.1 Aprendizaje reflexivo en formación docente	26
1.3.1.1 Las creencias.....	27
1.3.1.2 La relación Teoría-Práctica.....	28
1.3.1.3 Generación de espacios para la reflexión en y sobre la acción	29
1.3.2 Postura reflexiva : Hacia la formación del habitus	30
1.4.3 Dificultades para reflexionar en formación docente: Algunas respuestas.....	31
1.4 Estrategias didácticas metodológicas en formación docente: la observación	32
1.4.1 La observación como punto de partida	33
AUTORA:	4
Gabriela Aguilar F.	



1.4.1.1 Las observaciones de clase	34
1.4.2 Medios para promover la reflexión en formación docente	36
1.4.2.1 Portafolio de desarrollo profesional	37
1.4.2.2 Diario de formación	37
1.4.2.3 Microclases	38
1.4.2.4 Talleres de integración	38
1.4.2.5 Grupos de reflexión y tutorías	39
1.4 Biografía escolar en formación docente	40
1.4.1. Papel de la biografía escolar en la formación docente	41
CAPITULO 2	43
Actividad pedagógica en la escuela: caso de estudio	43
2.1 La formación docente desde la carrera de Educación General Básica	43
2.2 Actividad Pedagógica en la escuela	44
2.2.1 Actividad pedagógica en la escuela I: Caso de estudio	46
2.2.1.1 Actividades de aprendizaje	46
2.2.1.2 Actividades de evaluación	50
CAPÍTULO 3	52
Resultados de la investigación	52
3.1 Metodología de la investigación	52
3.1. 1 Diseño de la investigación	53
3.1.2 Participantes	54
3.1.3 Medios de recolección de información	55
3.2 Procedimiento de recolección y análisis de la información. Primera parte: Estrategias metodológicas de la materia Ape I	57
3.2.1 Resultados: Primera parte	63
3.2.1.1 Dificultades percibidas para poder “reflexionar”	66
3.3 Procedimiento de recolección y análisis de la información. Segunda parte: las reflexiones de los estudiantes	69



3.3.1 Resultados: Segunda parte.....	74
3.3.1.1 Características de las reflexiones.....	77
3.4 Procedimiento de recolección y análisis de la información. Tercera parte: biografía escolar de los entrevistados	78
3.4.1 Resultados.....	79
3.4.1.1 Percepción individual de la educación recibida.....	79
3.4.1.2 Sobre las clases recibidas	80
3.4.1.3 Percepciones sobre la influencia de su educación en la formación universitaria ...	82
CAPITULO 4	85
Conclusiones.....	85
4.1 Discusión.....	85
4.1.1 La educación del pasado, la de hoy, y sus resultados	89
4.2 Conclusiones y recomendaciones.....	94
ANEXOS	96
ANEXO 1	97
ANEXO 2	100
ANEXO 3	101
ANEXO 4	102
BIBLIOGRAFÍA	104



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CLAUSULA DE RESPONSABILIDAD

Yo, María Gabriela Aguilar Fejoó, autora de la tesis "Desarrollo de procesos reflexivos en formación docente inicial. Un estudio de caso", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 30 de septiembre del 2014

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Gabriela Fejoó".

María Gabriela Aguilar Fejoó

CI 0103937348



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CLAUSULA DE RECONOCIMIENTO DEL DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE CUENCA PARA PUBLICAR EL DOCUMENTO

Yo, María Gabriela Aguilar Feijoó, autora de la tesis "Desarrollo de procesos reflexivos en formación docente inicial. Un estudio de caso", reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Magister en Educación y Desarrollo del Pensamiento. El uso que la Universidad de Cuenca hiciere de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autora.

Cuenca, 30 de septiembre del 2014


María Gabriela Aguilar Feijoó
CI 0103937348



AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido el resultado del interés por mejorar la formación docente desde la carrera de Educación General Básica. Agradezco a los compañeros de la asignatura Ape I que gracias a ese interés que compartimos, me abrieron sus puertas para ser parte de sus clases. De la misma manera a los estudiantes, quienes compartieron conmigo sus experiencias.

A la colega Jessica Castillo por sus valiosas orientaciones y siempre útiles sugerencias y, sobre todo, a mi compañera y amiga, María Eugenia Maldonado, por su apoyo y estímulos constantes.

Mi sincera y sentida gratitud a Mónica Cordero por su paciente y sabia orientación y sobre todo, por comprender mis atrasos y temores.

Gracias a Gerardo por interesarse en mi trabajo y motivarme para que siga adelante.

Mi más grande agradecimiento a mis padres, por ser mis amigos, mi apoyo constante, y los mejores abuelos.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

DEDICATORIA

A Xavier, Martina y Juan Xa
por permitirme robar nuestro tiempo juntos.



INTRODUCCIÓN

El estudio de la reflexión en formación docente es un tema que se torna cada vez de mayor relevancia, debido a la necesidad de docentes críticos que aporten a la transformación de la realidad a partir del diálogo continuo entre teoría y práctica y viceversa. Y es que, la reflexión, no ha sido precisamente un proceso utilizado en el campo en el que con mayor frecuencia debería aparecer, el educativo.

En este contexto, se han encontrado estudios sobre evaluación de modelos de práctica reflexiva¹ y sobre el aprendizaje reflexivo docente en el área de matemáticas (Peñas y Flores 5-16) y en la enseñanza de otra lengua (Roca y Manchón 373-396; Esteve 8-20). Así mismo, se han reportado propuestas para trabajar la reflexión en formación docente a través de la narrativa (Gutierrez 493-505) o de la elaboración de diarios y blogs para discusión (Alirio y Zambrano (87-105). La variedad de estudios encontrados en este campo muestran la pertinencia de su estudio y el interés cada vez mayor por comprender y mejorar la reflexión dentro de la formación docente. A pesar de esta tendencia investigativa de los últimos diez años, no se han encontrado estudios sobre este tema en el Ecuador.

Referirse al estudio de la reflexión implica necesariamente acercarse a las concepciones de Jhon Dewey, quien valoró la importancia del pensamiento reflexivo en los procesos de aprendizaje (ctd en Domingo 249). Su concepto de reflexión como: “operación que implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica a la luz de las razones que la sustentan y de las consecuencias a las que conduce” (ctd en Roca y Manchón 376), es utilizado como base para entender el recorrido que ha tenido el estudio de la reflexión en el aprendizaje hasta la actualidad.

En este mismo sentido, es ineludible en este campo estudiar los aportes de Phillippe Perrenoud pues, a partir del trabajo de Schon sobre el profesional reflexivo, presenta

¹ Tesis doctoral de Angels Domingo titulada “La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo”



los principales elementos para comprender la reflexión como medio de profesionalización de la docencia y destaca el concepto de *habitus* de Bourdieu como la forma en la que debe presentarse una verdadera práctica reflexiva.

Por otra parte, las críticas a la escuela tradicional han insistido en sus características de memorística, vertical y pasiva. En suma, su deficiencia medular ha sido que no ha creado espacios propicios para la reflexión y el ejercicio de la crítica. Se considera que la época actual, más allá del desborde tecnológico y el proceso de mecanización que ello supone, requiere de docentes que reflexionen y debatan sobre el hecho educativo. Que valoren y defiendan sus aristas positivas, que juzguen y critiquen sus graves vacíos y sus deficiencias. Por ello, en la malla curricular de la carrera de Educación General Básica de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca, tiene un lugar la asignatura de Actividad Pedagógica en la escuela I², destinada al análisis y reflexión sobre la realidad educativa a partir de observar la vida de la escuela.

Sin embargo, a pesar del interés de la carrera de Educación General Básica por “facilitar las condiciones y medios necesarios para que los futuros docentes sean investigadores críticos de la realidad educativa, y reflexivos respecto de su propia práctica en función de la innovación educativa”³, se encuentra que existe un desfase entre este objetivo, y el actuar de los estudiantes en las aulas universitarias, y posteriormente en sus prácticas.

En este contexto, se percibe en los alumnos una necesidad de certidumbre, una mirada normalizadora de las rutinas escolares y, sobre todo, una total desarticulación entre la teoría y práctica. Ante esta realidad, resulta necesario comprender los procesos de reflexión de los estudiantes de la carrera de Educación General Básica para continuar, de una manera pertinente, el proceso de búsqueda de futuros docentes investigadores de su propia práctica. La presente tesis persigue el objetivo mencionado, y toma a la asignatura Ape I, como medio para alcanzar este fin.

² En adelante Ape I

³ Objetivo educativo planteado en el plan de carrera de Educación General Básica 2009.



Los objetivos específicos pretenden:

- Identificar las estrategias didáctico metodológicas de la asignatura Ape I que permiten procesos de reflexión en los estudiantes de formación docente inicial
- Analizar y caracterizar las reflexiones que construyen los estudiantes en la asignatura Ape I.
- Conocer la influencia de la biografía escolar de los estudiantes de EGB en la construcción de sus reflexiones en la asignatura Ape I.

Para el cumplimiento de estos propósitos se ha diseñado el estudio de caso desde un enfoque mixto, en el que se han combinado procedimientos de análisis de información cuantitativos con instrumentos y codificaciones cualitativas. Esta sinergia entre lo cuantitativo y cualitativo con primacía de lo segundo, se justifica en virtud de que, el proceso de cuantificación de datos permitirá una comprensión más precisa y completa del tema de estudio, específicamente, de los niveles de reflexión presentados por los estudiantes. Se busca aprovechar las potencialidades del enfoque cuantitativo para que lo cualitativo sea más efectivo y se tenga de esta manera una visión más completa de la realidad (Hesse-Biber y Leavy 317).

En función de los objetivos planteados se organizó el trabajo de campo en tres partes. Una primera parte, en la que se realizó un acercamiento descriptivo a las clases del Ape I efectuadas en el aula universitaria para conocer las estrategias metodológicas utilizadas y las reflexiones que construyen los estudiantes dentro de esta dinámica.

En la segunda parte se analizaron los trabajos finales de la asignatura con el fin de caracterizar las reflexiones construidas por los estudiantes en el documento, y una parte tercera y final, en donde se pretendió conocer, a través de una entrevista, la educación recibida por los estudiantes en su trayectoria escolar y el papel que ellos tuvieron dentro de su proceso de aprendizaje.

La estructura general de la tesis está organizada en capítulos. El primer capítulo constituye el marco teórico de la investigación y trata esencialmente de la reflexión, su concepto, niveles y papel en la formación docente. Se presenta el concepto de *habitus* de Bordieu dentro del marco de formación de una postura reflexiva relacionada



con la docencia y se realiza un breve acercamiento teórico a la biografía escolar con los aportes de Andrea Alliaud.

El segundo capítulo se enfoca a la explicación del caso de estudio: la asignatura Ape, sus objetivos, estrategias y función dentro de la carrera de Educación General Básica.

El tercer capítulo se centra en el análisis de los resultados, organizados en función del trabajo de campo realizado.

Finalmente, en el cuarto capítulo, se presenta una discusión sobre los hallazgos encontrados referenciados a otros resultados de investigaciones, y a teoría investigada, para terminar con conclusiones y recomendaciones



CAPITULO 1

1.1 El proceso mental de reflexionar

La mente y los procesos cognitivos que incluye no están destinados únicamente a "procesar información" o a "resolver problemas", sino a dar sentido al mundo y a nosotros mismos, a través del redescubrimiento constante, con los demás y en espacios culturales, de nuevos sentidos y del significado.

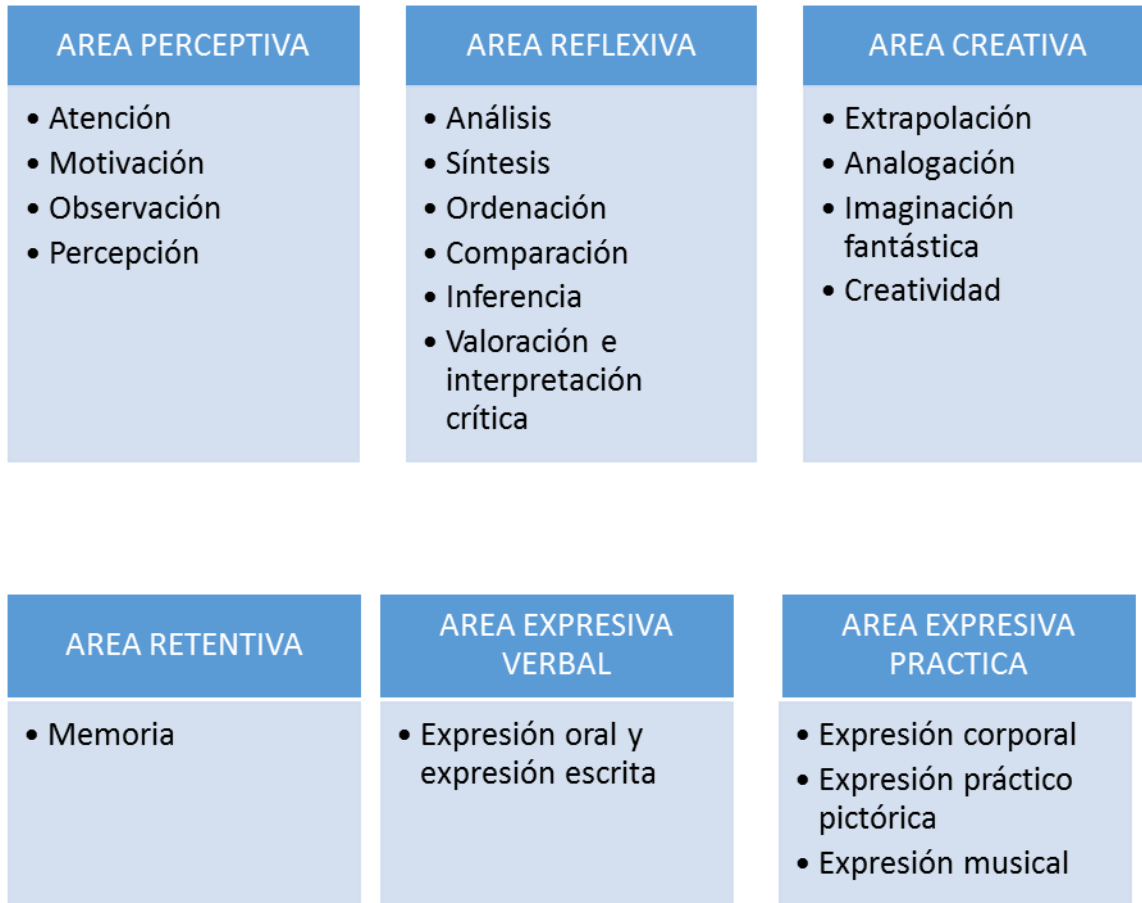
F. Bárcena y G. Vázquez

La complejidad de la realidad que estamos viviendo y los desafíos que presenta, requieren más que nunca de habilidades del pensamiento que permitan superar el racionalismo técnico y el conformismo. Y es que, como afirma Bárcena y Vázquez (3): la mente y sus procesos cognitivos no están destinados únicamente a "procesar información" o a "resolver problemas", sino a dar sentido al mundo y a nosotros mismos [...], es decir, acercarse al pensamiento que humaniza.

Resulta imperativo, en este torbellino de acontecimientos, enseñar a pensar y por ende, estudiar al pensamiento. García Hoz (ctd en Perez 3-10), propone un esquema de referencia en el que se incluyen áreas o fases del pensamiento, actividades intelectuales y habilidades básicas. De esta forma se organiza al pensamiento para su enseñanza en seis áreas: perceptiva, reflexiva, creativa, retentiva, expresiva-verbal y expresiva-práctica. (Esquema 1)



Esquema 1: Áreas del pensamiento



Fuente: García Hoz.
Elaboración propia

Siguiendo con este planteamiento, se puede observar que en el área reflexiva se integran las actividades entendidas como las más complejas y en las que se emplea la mayor cantidad de tiempo y esfuerzo en el campo educativo. La reflexión, por lo tanto, ocupa un espacio muy importante y forma parte de los procesos mentales superiores relacionados con la metacognición. Permite ver más allá de comportamientos y hechos aislados y percibir un contexto más amplio para lograr una comprensión de la realidad (Hatton y Smith ctd en Villalobos y Cabrera 146).



1.1.1 El concepto de reflexión

La reflexión es lo que da sentido a la experiencia; es necesario elevar los niveles de reflexión; el inicio de la reflexión es un rechazo escéptico del objetivismo, éstas y otras afirmaciones similares, muestran el valor primordial y el trascendental papel que cumple la reflexión. Que el proceso de reflexionar sea nombrado constantemente no es una casualidad sino que nos demuestra que es el eje básico para la metacognición y para la búsqueda de una participación activa y humana en el mundo.

En este contexto, existe diversidad de definiciones acerca de la reflexión. Algunos autores equiparan a la reflexión con el concepto de pensamiento, otros, la entienden como un acto puro de la conciencia o como afirma Kant, como un “estado de la mente en el cual nos disponemos a descubrir las condiciones personales bajo las cuales podemos llegar a los conceptos” (ctd en Sánchez, Santos y Ariza 149). El diccionario de la lengua española define a reflexionar como la acción de considerar nueva o detenidamente algo, muy cercano a la definición de Greene (ctd en Maclure y Davies 103) en la que reflexionar significa preocuparse y prestar atención a los acontecimientos, que por el hecho de existir, y cita a Arendt; “exigen que pensemos en ellos”

Jhon Dewey, promotor de la reflexión en el siglo XX, define a la misma como un proceso cognitivo activo y deliberativo que se opone totalmente a la rutina y a la conducta caprichosa, entendidas como la aceptación de lo acostumbrado en un caso, y en el otro, como el desconocimiento de las conexiones de lo personal con el ambiente. Por lo tanto, la reflexión, al aceptar la responsabilidad de las consecuencias que las otras niegan o ignoran, se ubica en otro nivel (149). Esta concepción de Dewey parte de entender a la reflexión como: “Operación que implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica a la luz de las razones que la sustentan y de las consecuencias a las que conduce” (ctd en Roca y Manchón 376).

Por otra parte, resulta interesante la visión de Greene en la que define a la reflexión como un “*ataque a lo desarticulado*”, como un imperativo frente a la certeza de que



“hay más en nuestra experiencia del mundo de lo que un ojo irreflexivo puede ver” (ctd en Maclure y Davies 105). Sánchez, Santos y Ariza (148), afirman que la reflexión es “comparable con la luz que se refleja en un cuerpo liso y rebota cambiando de dirección” tal como ocurre en el ser humano que ante un acto mental regresa del objeto externo hacia sí mismo. Por lo expuesto, es necesario entender a la reflexión como un proceso mental complejo que requiere de actividades intelectuales que permitan un diálogo constante entre la experiencia, la teoría que forma parte de los conocimientos previos y las creencias. En suma, es un acto de la conciencia (Sánchez, Santos y Ariza 148) y encarna una actitud que mueve a una voluntad de conocimiento real (Bárcena 146).

Así, este proceso reflexivo presenta momentos identificables, que, en función de las ideas de Bárcena y Dewey, serían los siguientes:

- La duda o confusión en la que existe una situación incompleta que requiere ser aclarada.
- La indagación, que da alternativas y propuestas de solución, orientadas por el criterio de la razón teórica. Se presenta como una tentativa de interpretación de los elementos dados y de la identificación de la tendencia a producir ciertas consecuencias. Tanto en este momento, como en el siguiente, se busca la conexión con los conocimientos previos.
- Revisión cuidadosa de toda consideración que aclara la situación presentada
- Búsqueda y elección de los medios usados para la eliminación de la duda, que termina con la elaboración de un juicio, donde se enuncia una respuesta (Bárcena ctd en Sánchez, Santos y Ariza 150; Dewey 153).

1.1.2 Niveles de la reflexión

Obviamente, no todas las reflexiones tienen el mismo valor y eficacia. Con independencia del tema y su contenido, es evidente que algunas reflexiones son



mejores que otras. Ahora bien, ¿qué es lo que determina la superioridad de una reflexión sobre otra?, Zeichner (ctd en Bàrcena *La práctica reflexiva* 175) afirma que el valor de la reflexión consiste en el hecho de entrañar un equilibrio entre la referencia a la autoridad y la referencia al hecho empírico, y un equilibrio entre la arrogancia que rechaza a ciegas y el servilismo que acepta también a ciegas.

Por otra parte, Dewey (ctd en Sánchez, Santos y Ariza 151), afirma que en primer lugar para que exista la reflexión es necesario contar con ciertas condiciones que conformen un ambiente adecuado para favorecerla. La primera condición es la “*apertura de mente*”, como la actitud que posibilita al cambio y que se logra con la escucha activa de las diferentes posiciones, corrientes y teorías externas al individuo. La “*responsabilidad intelectual*” es otra de las condiciones presentadas, se relaciona con la voluntad de adoptar las consecuencias del paso proyectado y asegura la integridad, la coherencia y armonía de las creencias. Por último “*el entusiasmo*”, como aquella motivación que lleva al interés, atención y esfuerzo en la actividad intelectual.

Estas condiciones permiten la presencia de la reflexión pero no son suficientes para asegurar un nivel superior de este proceso. Varios autores como García (ctd en Sánchez, Santos y Ariza 153), Kember y Wong, Hatton y Smith (ctd en Anijovich, Cappelletti et al), han investigado acerca de las tipologías que se pueden establecer en los procesos reflexivos. Estas clasificaciones se organizan en un nivel jerárquico y tienen en común encontrar como nivel inferior las reflexiones que se limitan a ser descripciones ausentes de evaluación⁴. Por otra parte, se puede afirmar también que el reconocimiento de creencias, **la conexión con conocimientos previos** y **teoría**, así como la presencia de **habilidades críticas** del pensamiento permite realizar reflexiones “de mejor calidad”. El siguiente cuadro sintetiza los aportes de diversos autores al estudio de los niveles de reflexión.

⁴ Kember y Wong , así como Hatton y Smith consideran a este nivel como No reflexivo.



Cuadro 1. Aportes al estudio de los niveles de la reflexión

Carlos García	Kember y Wong	Hatton y Smith
<p>Nivel superficial</p> <p>Descripción que problematiza la realidad pero que no llega a relacionar los conocimientos teóricos con los prácticos.</p>	<p>No reflexivo</p> <p>No se cuestiona ni revisa el conocimiento previo y tiene que ver con acciones habituales y automatizadas que no se llevan a un análisis.</p>	<p>Descripciones no reflexivas</p> <p>Información de hechos o bibliografía</p> <hr/> <p>Reflexiones descriptivas</p> <p>No toman en cuenta la teoría sino se basan en justificaciones de tipo personal.</p>
<p>Nivel Medio</p> <p>Se problematiza la realidad y se relaciona los conceptos teóricos con el contexto. No hay una postura crítica</p>	<p>Reflexivo</p> <p>Se toma en cuenta los conocimientos previos en donde se encuentran creencias y sentimientos</p>	<p>Reflexiones dialogadas</p> <p>Se exploran razones. Se conecta con conocimientos previos y con fundamentos teóricos</p>
<p>Nivel Superior</p> <p>Se conceptualiza críticamente y se emiten juicios sólidos que generan alternativas creativas.</p>	<p>Reflexivo crítico</p> <p>Se analiza las premisas con el fin de redefinir el problema e incluso reorientar acciones.</p>	<p>Reflexiones críticas</p> <p>A más de lo anterior, se acerca al contexto histórico, social y político. Se incluyen decisiones acerca de acciones futuras basadas en argumentos y razonamientos</p>

Fuente: Sánchez, Santos y Ariza; Cappelletti et al

Elaboración propia

1.2 Reflexionar en formación docente: ¿Para qué hacerlo?

La profesión docente se caracteriza por una serie de rasgos que la sitúan en un plano de incertidumbre y complejidad, que no permiten acceder a ella desde una racionalidad técnica (Schon ctd en Guerra 4). En este mismo sentido, Bárcena en su libro *La experiencia reflexiva en educación*, se refiere a la “*incertidumbre pedagógica*” como el fundamento clave para justificar la necesidad de reflexionar en educación.



Cita a Bauman para caracterizar a la incertidumbre como plagada de infinidad de valores, vinculados a una discordante variedad de autoridades que llegaría a convertirse en un obstáculo para el pensamiento y para la acción transformadora de no ser por el proceso reflexivo que debe llevarse a cabo (29). Reflexionar lleva al docente al reconocimiento de la realidad circundante, a estructurar y reestructurar una experiencia para decidir transformarla o mantenerla, configurándose así en la base para toda estrategia de innovación.

Debido a la variedad de argumentos frente al papel de la reflexión en la docencia se han categorizado los mismos en función de los objetivos a los que lleva reflexionar en la educación.

1.2.1 Reflexionar para profesionalizar la docencia

Perrenoud en su libro *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, habla acerca de la diferencia entre profesión y oficio y de cómo la docencia debe llegar a ese “status” de profesión que implica autonomía y responsabilidad por parte de sus actores. La sumisión al sistema, en la que muchas veces se enmarca la actividad docente, hace que la individualidad se esconda detrás de los programas, libros y procedimientos normalizados. Este autor afirma que no se puede entender la autonomía y la responsabilidad de un profesional sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción (12). En este contexto, al requerir reivindicar la docencia como una verdadera profesión en la que se asume riesgos, se resuelve problemas, se toman decisiones y se asume la responsabilidad de los actos; la formación del principiante que cuestiona, relaciona la teoría con la práctica, examina sus creencias y conocimientos previos, resulta vital. Es decir, el proceso mental de reflexionar al que se ha hecho referencia en párrafos anteriores como un proceso que implica operaciones complejas del pensamiento, alcanza un sentido cabal y se justifica en forma plena.



1.2.2 Reflexionar para formar docentes críticos

Aceptada la pertinencia de la reflexión en los procesos de formación docente, es necesario acercarse a los modelos de formación docente que existen. El docente que se pretenda formar dependerá de la sociedad y del ser humano que se busca. Si se procura desarrollar una sociedad que privilegia la perpetuación de clases elitistas o conservadoras bastará con formar un mero técnico que imparta un currículo prescrito y que entienda al conocimiento como objeto neutral, establecido y acabado, en definitiva, es suficiente un dominio de los contenidos y de sus procesos de transferencia reproductiva (Marcano y Reyes 297). Para este objetivo, poco o nada favorecerá el aprender a reflexionar o el hecho de convertir a la reflexión en una postura permanente, más bien resultaría peligroso para el mantenimiento de lo establecido.⁵

Sin embargo, desde la perspectiva opuesta, es decir, si se busca un docente que promueva la transformación social, económica y política de una determinada sociedad y que busque en sus estudiantes el desarrollo autónomo y emancipador, sí se requiere a la reflexión como un proceso esencial e imprescindible. La enseñanza, al ser vista como una actividad crítica, pretende la búsqueda de un docente profesional crítico y reflexivo. El asumir esta perspectiva de sociedad y de ser humano que se educa en libertad para poder enseñar a ejercer esa libertad, implica comprender y valorar la importancia de examinar cuidadosamente, “*atacar a lo desarticulado*” como afirmaba Greene, para, de esta manera, acercarnos al mundo y apostar por su transformación al develar las injusticias e inequidades.

1.2.3 Reflexionar para problematizar y resolver

No se puede negar que toda profesión tiene dificultades, la docencia no se escapa de esta característica y se inserta en un mundo de complejidad creciente. Tomando como ejemplo el Ecuador las horas de permanencia docente en las escuelas han

⁵ Marcano y Reyes organizan los modelos de formación docente según la clasificación realizada por Imbernòn (295), en la que se distinguen: modelo tradicional, racional técnico, constructivista y crítico social. En este caso, la descripción realizada se relaciona con el primer modelo.



umentado y son mayores las exigencias desde el Ministerio de Educación para la actividad docente. Las estructuras se hacen cada vez más complejas, la explosión demográfica y la migración, sitúan a los docentes ante nuevos públicos.

En este mismo sentido, Perrenoud (*La formación de los docentes* 523), afirma que los problemas que aquejan a los docentes en el aula se relacionan también con el ausentismo, falta de formación ciudadana, violencia de los alumnos, negativa a trabajar y resistencia pasiva o activa frente a la cultura escolar. Enumerar y conocer los problemas de los docentes y la complejidad de la profesión no es lo que da sentido a la reflexión. El docente requiere mirar esta realidad para actuar sobre la misma, no con las mismas acciones que llegan a ser rutinarias, sino con acciones innovadoras que se alejan del ensayo-error para acercarse a actuaciones pertinentes y verdaderamente transformadoras.

En el afán de justificar la pertinencia del aprendizaje y práctica de la reflexión en los procesos de formación docente no se pretende decir que las verdaderas dificultades de la docencia desaparecerían con la reflexión, no, lo contrario, lo que permite la reflexión es transformar el malestar y las decepciones, **en problemas que puedan plantearse para buscar resolverse**. Una postura y una práctica reflexiva permiten una relación activa frente a la complejidad en vez de una postura abúlica, conformista y quejumbrosa que se resigna a aceptar el estado de cosas o la intangibilidad del sistema sin pretender, ni remotamente, transformarlo (Perrenoud 54).

Para llegar a transformar las prácticas educativas y entender la docencia como una formación permanente, se requiere responder a las inquietudes y necesidades particulares que solo se llega problematizando la realidad, cuestionando la propia práctica y reflexionando desde ella (Talaferro 270).

1.2.4 Reflexionar para transformar y no reproducir: Visión epistemológica

La tarea de enseñar, al buscar “reconstruir” conocimientos nuevos, desde el constructivismo o “transmitir conocimientos” desde la educación tradicional, implica



una concepción implícita del conocimiento, por ello el tratamiento de las creencias sobre el conocimiento y la ciencia adquiere relevancia especial cuando se piensan los procesos de formación docente (Gorodokin 3).

Este mismo autor entiende a la enseñanza como un acto de comunicación intencionado en el que la selección de los contenidos, la relevancia que se dé a uno sobre otro e incluso la modalidad de la enseñanza, dependerá de la propia concepción del saber. Así, el vínculo que el docente establece con los alumnos para relacionarlos con el conocimiento revela sus lazos personales con el saber que enseña. (4)

Bournichon (ctd en Gorodokin 3) afirma que el análisis epistemológico permite superar al docente como peón de la cultura para llevarlo a ser agente de la cultura. De la misma forma, para otro autor como Bachelard (ctd en Ibidem 8), la rectificación y el **repensar**, constituyen elementos esenciales en la formación docente y en las prácticas, ya que es necesario reconocer los obstáculos epistemológicos y los condicionamientos que impiden el conocer y el enseñar de una manera pertinente. Nuevamente, un análisis epistemológico permitiría reconocer estos obstáculos.

En este contexto epistemológico desarrollado, la formación docente debe potenciar las operaciones del pensamiento que permitan una formación basada en la deformación, en la reforma y en la rectificación. Ya lo decía Morín, (ctd en Gorodokin) la reforma del pensamiento es una condición para la reforma de la enseñanza.

Indiscutiblemente, dentro de una visión epistemológica, es necesario, para la reforma de la enseñanza, superar la visión de un conocimiento fragmentado, con datos acabados que no dan espacio a la duda y a la conciencia de la relatividad (Perez Gomez 41). Reflexionar sobre lo que se ha aprendido y mirado como “normal”, permitirá transformar y no reproducir.

1.3 Aprendizaje reflexivo: Sus inicios

La reflexión es un proceso mental inherente al ser humano. Es verdad que todas las personas reflexionan pero no todas lo hacen en forma intencional y voluntaria. El papel de la reflexión y su importancia para la formación docente ha sido explicado en



párrafos anteriores, sin embargo, es necesario recalcar que esta relevancia de la reflexión tiene una herencia que parte desde ideas de filósofos como Sócrates, Platón y Aristóteles, hasta pedagogos como Rousseau y Dewey, quien, como ya se dijo, es considerado como el promotor de la reflexión en el siglo XX.

El cuadro a continuación, tomado de la tesis doctoral de Ángels Domingo, sintetiza claramente los aportes de estos valiosos autores y como el **diálogo**, la **pregunta** y la acción que relaciona la **teoría con la práctica**, son elementos básicos para procesos reflexivos en el aprendizaje.

Cuadro 2. Aportes a la Práctica Reflexiva

Auto	Aportaciones afines a la Práctica Reflexiva
Sócrates (Siglo IV a C.)	<ul style="list-style-type: none">• Diálogo para fomentar la reflexión• Indagación para descubrir la verdad por uno mismo: la mayéutica.
Platón (Siglo IV-III AC)	<ul style="list-style-type: none">• Importancia del diálogo para la reflexión y el pensamiento crítico.
Aristóteles (Siglo III AC)	<ul style="list-style-type: none">• El aprendizaje se logra por medio de la acción• Reconocimiento del saber práctico.
J. J. Rousseau (1712-1778)	<ul style="list-style-type: none">• Aprendizaje a través de la experiencia y la acción• Paidocentrismo y curiosidad natural del aprendiz.
Jhon Dewey (1859-1952)	<ul style="list-style-type: none">• Pedagogía basada en la acción y la reflexión• El pensamiento reflexivo en el proceso de aprendizaje• La acción docente ha de unir teoría y práctica• Inclusión de la emoción en el proceso de aprendizaje.

Fuente: Angels Domingo (250)



1.3.1 Aprendizaje reflexivo en formación docente

“El diálogo reflexivo que permite el aprendizaje críticamente reflexivo, compromete a la persona hasta el extremo de sus conocimientos, su sentido del yo y del mundo, tal como lo experimentamos. Por tanto, se cuestionan nuestras premisas sobre el saber, sobre nosotros mismos y nuestro mundo. Se cuestionan también las premisas vigentes sobre las ideas, el yo y el mundo.”

Brockbank ctd en Domingo 278

Cuestionar las premisas vigentes sobre el saber, el mundo y el yo se configura en el eje de un aprendizaje reflexivo. Este modelo de aprendizaje se basa en una visión constructivista del aprendizaje (Freudenthal ctd en Esteve 10), en el que la propia persona da significado a los contenidos, idea completamente opuesta a la sola tarea de recibir conocimientos impregnados de significados. En este contexto, la formación docente requiere de la práctica y se constituye en un aprendizaje que parte de la experiencia y se lleva a cabo a través de la reflexión sobre aquella. Marcano y Reyes (297), ubican al aprendizaje reflexivo dentro del modelo de formación docente crítico-social, en el que se concibe “la enseñanza como una actividad crítica y al profesor como un profesional [...] que busca el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo”. En este contexto, Olga Esteve, en su trabajo sobre “*Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas, hacia el aprendizaje reflexivo*”, afirma que:

La intervención formativa, (siguiendo el aprendizaje reflexivo) trata de guiar al profesor hacia prácticas de indagación, un tipo de prácticas que da prioridad al desarrollo de la capacidad de indagar en la propia práctica docente y en el contexto en el que esta tiene lugar, de tal manera que el profesor cree nuevas estructuras mentales durante el proceso de formación docente.



Para lograr este fin, el modelo reflexivo para la formación docente reconoce como elementos importantes: (Tagle 213)

- Creencias
- Integración de la teoría-práctica
- Generación de espacios para la reflexión en y sobre la acción

1.3.1.1 Las creencias

Toda persona que ha sido parte del sistema educativo como estudiante construye sus propias ideas acerca de la educación. Es por eso que los estudiantes que inician su formación docente lo hacen con un conjunto bien establecido de representaciones sobre la educación (Wallace ctd en Tagle 206). Esta misma autora cita a Hamilton para afirmar que las creencias funcionan como filtros de la información que se recogen del entorno, tal es así que estas llegan a determinar percepciones y juicios y, por tanto, la conducta del docente en el aula. Continuando con la idea de esta autora, se puede decir que las creencias se entienden como “estructuras cognitivas que representan el sentimiento de certeza que las personas poseen respecto al significado de algo”.

Estudios focalizados en investigar las creencias de los estudiantes de Pedagogía (Thomas y Pedersen ctd en Tagle 209) afirman que la preparación docente debe ser consciente del papel de las creencias de los futuros maestros, por lo tanto todo programa de formación docente debería:

- Comprender la naturaleza de las creencias de los estudiantes para poder diseñar estrategias de formación adecuadas.
- Concientizar a los formadores de docentes de los tipos de creencias que han construido sus estudiantes cuando ingresan a su proceso de formación profesional
- Construir los procesos de aprendizaje a partir de las creencias de los estudiantes para, de esta manera, hacerlo significativo.



La dificultad en trabajar sobre las creencias de los futuros profesionales radica en su carácter implícito que hace que sea complejo articularlas y explorarlas, es por eso que algunas prácticas caducas, propias de una educación tradicional supuestamente en decadencia, continúan presentes en las aulas. Brown (ctd en Tagle 208) afirma que las creencias construidas a partir de experiencias previas a la formación profesional pueden modificarse a través de un proceso de reflexión de las mismas. Por esta razón, las creencias se tornan en elemento importante dentro de un enfoque reflexivo de la formación docente.

1.3.1.2 La relación Teoría-Práctica

Dentro de la racionalidad técnica criticada por Schon se encuentra la primacía de la teoría sobre la práctica. Todavía existe un sesgo profundamente teórico que predomina en las prácticas pedagógicas actuales (Marcano y Reyes 298). En este contexto parece que se entiende que basta con manejar la teoría para ser un buen docente y poder aplicar lo aprendido el momento de enseñar. Sin embargo, no se mira sobre las consecuencias a las que esto conlleva. Pérez Gómez afirma que uno de los errores es asumir que, aunque en el momento presente el aprendiz no encuentre la aplicabilidad de la teoría, su manejo correcto lo llevará a encontrar por sí solo, su sentido en el futuro. Por otra parte, afirma también que al prevalecer la teoría y utilizar mayormente los libros de texto se conforma una realidad propia, aislada del contexto (41).

Es claro que hace falta tener otra mirada frente a esta relación. La teoría no supera a la práctica sino más bien se complementa en un diálogo continuo de enriquecimiento mutuo. Marcano y Reyes (298) afirman que la pertinencia del currículo a la actual sociedad del conocimiento implica una “indagación más profunda sobre la necesaria relación teoría-práctica”. El componente teórico y práctico se relacionan estrechamente: “la teoría informa la práctica y el proceso de reflexión sobre la práctica modifica la teoría”(Wallace ctd en Tagle 211). En este sentido resulta contradictorio pensar que la práctica es la mera aplicación de la teoría pues debe entenderse como



“praxis que surge de situaciones de incertidumbre, contextualizadas, idiosincráticas, y en determinadas circunstancias particulares que integran la reflexión sobre la base de criterios teóricos justificativos y de acción” (Marcano y Reyes 299).

Este cambio de visión de la relación teoría-práctica implica transformaciones profundas en los programas de formación docente. En este sentido, Pérez Gómez (44) aconseja que es necesario:

- Partir de problemas reales, prestando especial atención a las áreas de incertidumbre y controversia. Se debe concebir al currículo más como conjunto de problemas y situaciones relevantes que como conjunto de fragmentos disciplinares yuxtapuestos.
- Utilizar fuentes primarias de información. La realidad misma es la fuente privilegiada.
- Cuestionar las propias concepciones

1.3.1.3 Generación de espacios para la reflexión en y sobre la acción

En el afán de lograr competencia profesional, entendida como una cualidad del trabajo docente relacionada con el proceso de toma de decisiones apropiadas en el ámbito pedagógico, se requiere el desempeño en un contexto real. Las acciones que se realicen en este contexto deberían ser adecuadas para estimular cambios en los otros. Es por eso que es necesario en formación docente generar espacios para “pensar sobre lo que se realiza y sobre lo realizado.”

Schon (ctd en Perrenoud 31) en sus trabajos acerca de la práctica reflexiva, establece dos categorías importantes :

- Reflexión **en** la acción
- Reflexión **sobre** la acción

Estas categorías se distinguen por el momento en el que sucede la reflexión. La primera puede contribuir a modificar el proceso en curso, ya que se realiza durante la



acción. Consiste en preguntarse lo que pasa o va pasar, lo que se puede hacer, los riesgos que existen, entre otros cuestionamientos que buscan llevar a actuar reflexivamente (Perrenoud 30). La segunda categoría se desarrolla en un periodo posterior, es decir, se realiza sobre una acción cumplida. La propia acción es objeto de reflexión para ser criticada, analizada o relacionada con teorías, reglas u otras acciones imaginadas o llevadas a cabo en situaciones parecidas (Ibidem 30-31).

Schon (ctd en Perrenoud 31), afirma que están dos categorías se apoyan entre sí ya que la una puede provocar a la siguiente – sobre la acción- o preparar para reflexionar más rápido durante la acción.

Es necesario comprender que todas las reflexiones, ya sea que surjan durante o después de la acción, se realizan sobre estructuras relativamente estables de su propia acción, sin embargo, esta situación no debe entenderse como momentos estáticos que han pasado a ser irreflexivos, sino que la propia decisión ha seguido caminos idénticos ante problemas análogos. En este sentido, de la reflexión en plena acción se pasa a una necesaria reflexión del individuo sobre sí mismo, su identidad profesional, su formación o sus proyectos (Ibidem 39). De esta manera se busca visibilizar una forma estable y a veces rígida de ser, pensar o actuar que puede o no estar en armonía con el sujeto. En este contexto surge el concepto de *habitus* de Bordieu.

1.3.2 Postura reflexiva: Hacia la formación del habitus

Hablar de una postura reflexiva implica necesariamente referirse al concepto de *habitus* desarrollado por Bordieu (ctd en Perrenoud 79). Este concepto es entendido como el conjunto de esquemas de estructura de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción de las prácticas, en palabras de Bordieu :

Sistema de disposiciones duraderas y que se pueden transponer que integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, y posibilita el cumplimiento de



tareas enormemente diferenciadas, gracias a las transferencias analógicas de esquemas que permiten resolver los problemas del mismo modo, o

Pequeño conjunto de esquemas que permite engendrar infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos (ctd en Perrenoud 38).

Estos esquemas a los que se ha referido Bordieu, no dejan de desarrollarse, diferenciarse y coordinarse a lo largo de la vida. Al hablar de una postura reflexiva como “disposiciones interiorizadas, curiosidad, relación entre actitud y necesidad de comprender” (Ibídem 79) se está refiriendo definitivamente a la instauración de esquemas reflexivos es decir, a la formación del *habitus*. No podría esperarse que estos esquemas hayan sido formados en el ambiente familiar y escolar, se requiere que las instituciones de formación docente se “hagan cargo” de esta tarea y se convierta en un ejercicio del oficio de estudiante.

Con este fin, Perrenoud (85) afirma que operaciones intelectuales como observar, describir, interpretar, dudar, plantearse preguntas, comparar, emitir hipótesis, experimentar, explicar, entre otras, son vitales en formación docente para la construcción del *habitus* intelectual del que depende una postura reflexiva.

En consecuencia, aunque suene paradójico, la postura reflexiva debe constituirse en un *habitus* y a la vez, la reflexión, debe permitir abrir los ojos hacia la opacidad del *habitus* y de sus ambivalencias ante la concienciación.

1.4.3 Dificultades para reflexionar en formación docente: Algunas respuestas

Si bien es cierto que la pertinencia e importancia del papel de la reflexión en formación docente han sido valoradas por varios autores y así lo hemos demostrado a lo largo de los párrafos previos, no siempre es posible reflexionar. Hay situaciones y creencias que obstaculizan la reflexión y que, por lo tanto, reducen la formación docente a un proceso de escasa movilidad en el que la persona en formación recibe, acomoda lo nuevo, pero no lo confronta con su práctica y viceversa. No se puede pensar que la



reflexión sea una actividad espontánea o sumamente sencilla. Hay que dar tiempo y oportunidad para que esta ocurra y se convierta en un modo de trabajo y no en una actividad impuesta.

La falta de orientación acerca de lo que significa reflexionar y su proceso, hace que esta propuesta pueda perderse en una amplitud de opciones, a veces difusas para algunos o inciertas para otros, que provocan a la larga no saber qué hacer. Esto sucede sobre todo, cuando la reflexión no es una parte habitual de la formación docente (Anijovich et al 55).

Day, Van Manen y Cole (ctd en Anijovich et al 56) reconocen que la preocupación de los docentes novatos por adquirir respuestas o reglas precisas acerca de “qué hacer” y “cómo hacer” puede superar muchas veces la necesidad de comprometerse con la reflexión. Este mismo compromiso se ve afectado si se mira a la reflexión como disruptiva y distractora del logro del buen desempeño de la tarea ya que, si no se comprende la utilidad significativa del proceso reflexivo difícilmente se le dará el espacio que requiere en la formación docente.

Otro factor que se asocia con la ausencia de reflexión es el temor que puede existir para afrontar riesgos o elementos del desempeño. Este factor se asocia plenamente con la falta de motivación profesional y con el desconocimiento de la importancia del proceso de reflexión para el mejoramiento de la práctica docente (Tagle 10).

1.4 Estrategias didácticas metodológicas en formación docente: la observación

Dentro del constructivismo social se entiende la formación como un proceso cognitivo en el que el individuo construye conocimiento nuevo a partir de su experiencia previa y en interacción con los demás. Para Onrubia (ctd en Esteve 31), el trabajo dentro de este argumento debe realizarse en función de :



- La toma de conciencia de los esquemas de conocimientos de los estudiantes en relación del tema a trabajar para, de esta manera, tomar como punto de partida las creencias o lo que Bordieu considera *habitus*, que posean los estudiantes sobre el conocimiento a construir.
- Provocar **retos y desafíos** que cuestionen estos significados para, de ser el caso, transformarlos y llevarlos a la comprensión y actuación pertinente para el ambiente educativo.
- Crear una verdadera comunidad de **diálogo** basada en una relación simétrica entre formadores y personas en formación. Se requiere hacer emerger inquietudes y necesidades, dudas y sobre todo, escuchar para construir con y sobre lo que las personas aportan.

Esta base para la formación docente requiere, como se dijo en párrafos anteriores (pág 30), de una adecuada relación entre teoría y práctica. Esta mirada alejada del simple aplicacionismo debe acercarse a situaciones educativas para problematizarlas, estudiarlas y comprenderlas, solo así la teoría cobra sentido.

1.4.1 La observación como punto de partida

La observación es entendida como un medio para recoger y registrar información a ser estudiada posteriormente con detenimiento. En formación docente, dentro de un marco reflexivo, la observación se entiende como el punto de partida hacia la concienciación de la propia práctica profesional y posibilita “analizar la enseñanza, reconocer problemas y generar un espacio que arriesgue posibles líneas de acción.” (Anijovich et al 82). Para que estos objetivos se alcancen se requiere reconocer a la observación en sus dos tipos “autoobservación” y “heterobservación” (Cambra ctd en Esteve 9), sabiendo que en estos dos tipos influyen los conocimientos previos y experiencias del observador. En formación docente acercarse a la realidad educativa implica necesariamente trabajar estos dos tipos. Las observaciones de clase es uno de los mecanismos que permite hacerlo.



1.4.1.1 Las observaciones de clase

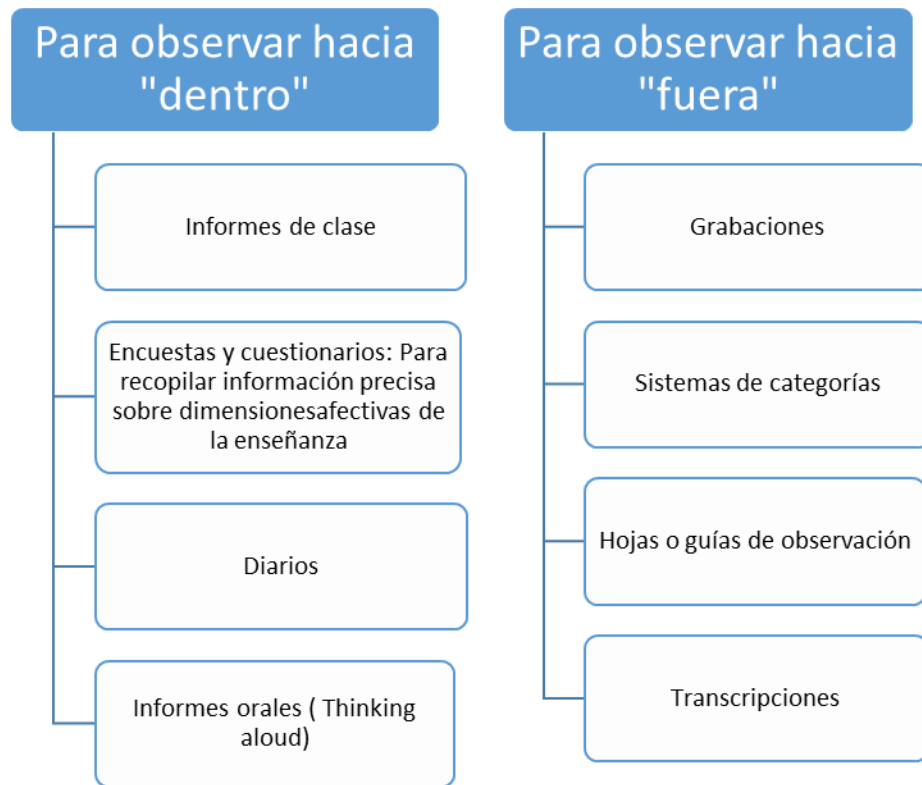
La observación es una actividad que ha tenido un papel central en la formación docente. Tuvo sus inicios en el siglo XIX a partir del uso de observaciones grupales a una misma clase en donde se registraba minuciosamente lo observado para después en una sesión aparte realizar la “crítica a la enseñanza”. Ni observadores ni estudiantes podían relacionarse entre sí. En el siglo XX esta actividad se hizo individual y permitió crear espacios en donde se debía analizar lo observado, aunque la riqueza de observar con otros se perdía. Con la influencia del conductismo se requirió el uso de instrumentos de observación altamente estructurados que dejaban un escaso margen para la interpretación (Anijovich et al 60).

El aporte del enfoque clínico permitió usar guías de observación más abiertas en donde se pueda diferenciar los hechos observados de las impresiones personales del observador. Postic y De Ketele (ctd en Ibidem 61), señalan que la mayoría de programas de formación docente prevén periodos de observación. No hay duda de que la observación se constituye en un espacio curricular propiamente dicho.

Por otra parte, se reconoce el aula como un escenario en donde confluyen diversos acontecimientos y situaciones susceptibles de ser observados. Con esta característica las clases se tornan en un ambiente valioso para ser observado y analizado, y más cuando el estudiante en formación es parte importante de este espacio, sin embargo, debido a esa riqueza intrínseca es necesario delimitar un objeto específico de estudio, ya que incluso podría considerarse, en palabras de Esteve (9), “poco fructífera una observación en la que no se precise su objeto de estudio”. En este mismo sentido, Anijovich et al, afirman que es importante a más de definir lo que se va a observar, explicitar a los futuros docentes la intención de la observación: observar para describir, para interpretar o para reflexionar críticamente (80-81).

Con este argumento, Wallace (ctd en Esteve 10), distingue instrumentos que sirven para la introspección y otros para la observación de acontecimientos exteriores. Estos son importantes como medio de registro y sistematización que permitirán el posterior análisis y reflexión. En el esquema a continuación se sintetizan estos instrumentos.

Esquema 2. Instrumentos de observación



Fuente: Wallace ctd en Anjovich et al.
Elaboración propia

Los instrumentos de observación mencionados son entendidos también como dispositivos o medios para provocar y fortalecer la reflexión (Anijovich et al; Tagle) . Se advierte que el observar hacia “dentro” implica necesariamente reconocer las creencias, analizar las contradicciones, encontrar patrones de comportamiento, examinar causas y consecuencias, en fin reflexionar. Del mismo modo, el observar hacia “fuera” permite acercarse a la realidad y tener la fuente primaria de información que constituye la materia prima a ser reflexionada.

Tagle (28) afirma que no todos los modelos de formación docente entienden la observación como base para la construcción de procesos reflexivos. El modelo de



formación planteado por Korthagen (ctd en Ibidem 28) denominado ALACT⁶ si entiende la observación en este sentido e indica las fases que recorren los sujetos en formación en un proceso de práctica reflexiva.

De esta manera, en el modelo ALACT se presenta un “planteamiento inductivo basado en las propias **observaciones** de los docentes en formación, en sus pensamientos y sus sentimientos, en relación con situaciones concretas” (Domingo 313). Si bien muchas de las características de este modelo se asemeja a lo planteado desde la asignatura Ape I, como por ejemplo el hecho de llevarse a cabo en dos entornos: en la escuela o contexto escolar y la Universidad (Ibidem 313), la diferencia radica en que en la asignatura, caso de estudio de la presente investigación, no se parte de prácticas concretas realizadas por el sujeto en formación ni tampoco permite actuar nuevamente en función de lo reflexionado. La materia Ape I trabaja a nivel de **observación de la realidad educativa**, posteriormente, en asignaturas de los siguientes ciclos, el estudiante realizará actividades docentes.

Se considera importante el modelo de formación docente planteado por Korthagen sin embargo, no se lo estudia a profundidad en la presente investigación debido a que, al relacionarse con la alternancia entre acción y reflexión no se corresponde con el proceso que se lleva a cabo en el Ape I.⁷

1.4.2 Medios para promover la reflexión en formación docente

Diversos autores han realizado aportes acerca de los instrumentos o medios pertinentes para ser utilizados dentro de un enfoque reflexivo de formación docente. Anijovich et al, reconocen la opacidad de la reflexión y la necesidad de “dispositivos”, como ellas los llaman, para poner en palabras y “traducir” las ideas. Estas autoras junto con Esteve, se han configurado en el apoyo bibliográfico básico para el desarrollo de estos aspectos.

⁶ ALACT son las iniciales de las fases propuestas por Korthagen: 1. Action (actuación), 2. Looking back on the action (Atención a la actuación), 3.Awareness of essential aspects (concienciación), 4. Creating alternative methods of action (búsqueda de alternativas)5. Trial (ensayo) (Domingo 314).

⁷ Este mismo planteamiento se aplicaría para el modelo de formación docente de Kolb



1.4.2.1 Portafolio de desarrollo profesional

El portafolio docente es un producto, una realidad material elaborada por la propia persona de forma autónoma para aportar y dar a conocer, ante sí mismo y ante otros, aquello que se produce en su práctica docente y formativa (Sklénar ctd en Esteve 17). Este medio es utilizado para la descripción, valoración externa y autoevaluación de la práctica docente y se orienta hacia la persona, su proceso de formación, su práctica y su futuro ya que motiva al docente a fijarse nuevas metas a partir de la reflexión (Ibidem 18).

1.4.2.2 Diario de formación

El diario de formación es un instrumento metodológico que da cuenta de la mirada del narrador sobre las prácticas que está desarrollando, y favorece la reflexión y toma de conciencia sobre lo que hace, cómo, por qué, y con qué modelos de referencia, de esta manera contribuye al proceso de investigación y reflexión del profesor (Porlan ctd en Anijovich et al 102).

El diario como dispositivo narrativo contribuye a la formación de la identidad profesional y, a partir de la indagación sobre sí mismo, busca transformar la práctica reflexionando sobre ella, dialogando con la teoría, con emociones vividas, sentimientos, recuerdos y la acción realizada.

Con el diario de formación se mira a la escritura como un ejercicio que no está al margen de la vida y de los sentidos, se la entiende como una herramienta intelectual que permite poner la experiencia delante de sí para reconstruirla, reconocerla como propia, examinarla y valorarla (Peña ctd en Avila 25).

Pennebaker (ctd en Anijovich et al 116) afirma que para un uso beneficioso del diario de formación es necesario la lectura compartida con tutores y pares para, a través del diálogo con el autor, lograr profundizar su producción y no quedarse en reflexiones descriptivas o sumamente superficiales.



1.4.2.3 Microclases

Las microclases son situaciones en las que los estudiantes en formación planifican, reflexionan, ejecutan y analizan clases realizadas por ellos mismos dentro del grupo. Esta estrategia debe entenderse alejada de una visión positivista que enfatiza el desarrollo de habilidades propias de una concepción técnica de la enseñanza. En este marco se organiza la enseñanza en tres momentos (Jackson ctd en Anijovich et al 123).

1. Enseñanza preactiva

Se busca favorecer la reflexión a través del planteamiento de problemas y dudas. Se trabaja sobre los modos, criterios y características de la planificación que el estudiante va a seguir, a más de distribución de temas, tiempo, entre otros.

2. Enseñanza interactiva

El estudiante desarrolla una clase frente a compañeros y profesores. Se registra lo observado siguiendo guías previamente elaboradas realizadas.

3. Enseñanza postactiva

Se analiza lo ocurrido en clase y lo diseñado en la planificación. En esta parte se toma en cuenta las percepciones propias y la del resto del grupo. Mediante el diálogo se pretende describir y comprender la clase, conectar lo sucedido con creencias, conocimientos previos y teoría aprendida. Dentro de lo planteado por Schon la enseñanza postactiva se relacionaría con la reflexión sobre la acción.

1.4.2.4 Talleres de integración

Un taller de integración es un espacio que transversaliza temáticas y/o problemáticas propias de la formación docente, cuyo abordaje supera los límites de las asignaturas. Debe ser un trabajo planificado y estructurado adecuadamente entre un grupo de docentes, de tal manera que permita:

- Implicar al grupo de estudiantes en experiencias “auténticas”, significativas y comunes, para mirarlas de una manera reflexiva.



- Favorecer la construcción colectiva a partir de la experiencia, los intereses de los participantes y las interrogantes que puedan surgir
- Poner los conocimientos teóricos a la luz, ayudando a recontextualizarlos e integrar los saberes disciplinares que se aprendieron anteriormente como compartimentos delimitados (Anijovich et al 147).

El gran objetivo de un taller de integración es **eliminar la brecha entre teoría y práctica** pues no se puede pensar que será resultado de una integración obvia o espontánea. Con este fin se requiere un trabajo intencionado por parte de los formadores de docentes en el que, a través de experiencias de otros estudiantes practicantes, análisis de fragmentos de películas, deconstrucción de clases o estudios de caso, se estructuren talleres que trasciendan la anécdota y produzcan análisis a partir de categorías teóricas (Ibidem 148).

Los talleres de integración se relacionan con lo planteado desde la asignatura Ape I. El planificar por temas que permitan ser observados en las escuelas a manera de experiencias auténticas, configura un espacio en el que los conocimientos teóricos aprendidos deben ser integrados y utilizados para reflexionar.

1.4.2.5 Grupos de reflexión y tutorías

Estos dos niveles tienen en común posibilitar el profundizar en aspectos personales que se expresan en prácticas docentes. Confluyen en la riqueza del diálogo y del compartir como medio para reflexionar y transformar las prácticas.

Anijovich et al sugieren el uso de estas herramientas a partir de las prácticas en las escuelas y para eso consideran que el proceso de aprendizaje se puede organizar en cuatro momentos (157):

1. La explicitación de supuestos y paradigmas: en donde a partir de preguntas se busca tomar conciencia de la existencia de contradicciones entre el pensar, el sentir y el hacer, que muchas de las veces es fuente de dificultades y siempre es material para la reflexión



2. La definición de la planificación: Se articulan los aportes del grupo en cuanto a los objetivos de la clase, los recursos didácticos, actividades, entre otros, con el fin de llegar al diseño de una planificación efectiva. El docente tutor apoya este trabajo y retroalimenta el diseño configurando una instancia de aprendizaje significativo
3. La puesta en marcha de la clase
4. La evaluación del momento después: Se valoran producciones y/o desempeños en función de los registros de observación del tutor o de los pares, según sea el caso. La idea es llegar a “ver la película “de lo ocurrido para describir situaciones concretas y reflexionar sobre las mismas con el fin de posibilitar oportunidades de mejora. Anijovich et al proponen llegar a dar respuestas a cuestionamientos como :
¿Qué voy a dejar de hacer?
¿Qué voy a empezar a hacer?

1.4 Biografía escolar en formación docente

Todo estudiante que inicia la formación docente ha pasado aproximadamente 15 000 horas en un aula de clase como estudiante. Esta prolongada estadía en las instituciones escolares hace que todo estudiante universitario tenga ya, una experiencia en educación, su vida como alumno le ha permitido conocer a diferentes profesores, estrategias, recursos y sentir desde sí mismo las consecuencias de todo lo que se pone en juego en el aula. Saberes, habilidades específicas, modos de ser, **formas de relacionarse con el saber**, son resultados de aprendizajes obtenidos a lo largo de la trayectoria escolar y se configuran en un bagaje que acompaña al estudiante de formación docente en todo su trayecto, incluso cuando es ya un profesor (Alliaud *La biografía escolar* 1). Lortie, en 1975, ya habló de la importancia de la biografía escolar en cuanto al impacto que esta tiene sobre la formación docente. Incluso afirma que en la vida escolar se adquieren los rasgos más tradicionales que a la formación profesional le cuesta mucho transformar:



Su resocialización universitaria constituye solo un barniz que se cae al tener las primeras experiencias como docentes, activándose los patrones de comportamiento docente que han aprendido por observación durante muchos años (ctd en Alliaud *La biografía escolar 2*).

1.4.1. Papel de la biografía escolar en la formación docente

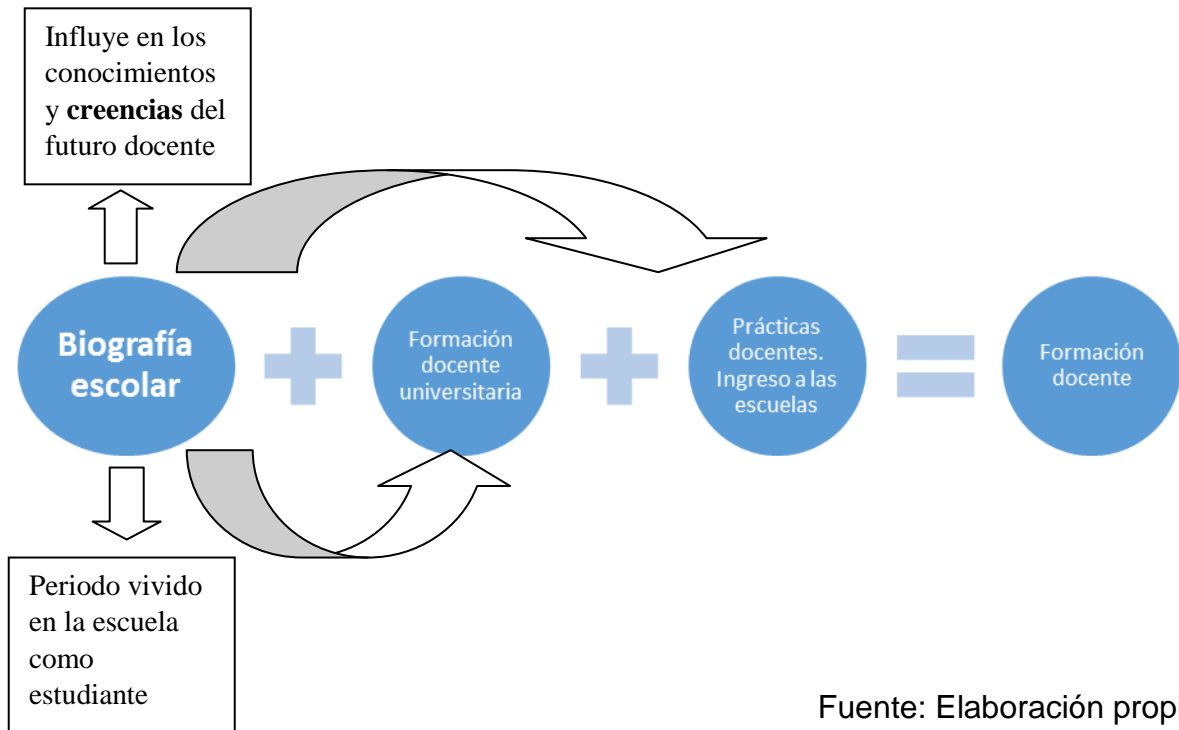
La biografía escolar en la formación docente tiene tanta relevancia que se podría afirmar, tal como indica el esquema 3, que el primer paso en esta formación inicia cuando se es alumno. Es decir, la biografía escolar es parte de la formación docente. Y es que, su influencia podría ser la respuesta para explicar situaciones paradójicas: por ejemplo, las razones por las que algunos docentes cuando comienzan a trabajar en las escuelas, después de años en una formación universitaria que ha mostrado enfoques diferentes y actuales acerca de la educación, “vuelven” a ser conservadores. En este mismo sentido, en una investigación sobre *El manejo de la relación teoría – práctica en la formación de maestros/as para la innovación de la EGB en la región (2009-2012)* se encontró que las estudiantes de formación docente desarrollan conocimientos acerca de educación e innovación educativa, pero tienen grandes limitaciones en “traducir” sus conocimientos en competencias psicopedagógicas para una práctica innovadora en la escuela. Además, al terminar sus estudios en la carrera, siguen teniendo **modelos mentales transmisionistas** en una proporción considerable⁸.

La respuesta radicaría en que seguramente recuperan los saberes y reglas de acción adquiridos durante la época escolar: (Terhart ctd en Alliaud 2)

La incapacidad de “traducir” los conocimientos teóricos a principios prácticos facilita que los docentes recuperen lo que sí aprendieron en un sentido práctico: su propia experiencia y lo que vieron y experimentaron que sus docentes hacían con ellos (Petty y Hogben ctd en Ibidem 2).

⁸ Los resultados de esta investigación fueron tomados del documento en construcción sobre el análisis de la pertinencia de la carrera de EGB (16).

Esquema 3. Biografía escolar en formación docente



Fuente: Elaboración propia

En conclusión, al constituirse los sujetos social e históricamente, la biografía escolar imprime huellas sutiles, frecuentemente implícitas, que se manifiestan a modo de ideas, creencias, actitudes, valoraciones sobre la realidad en la que los sujetos se insertan, e incluso, condicionamientos de su mirada (Aiello, Iriarte y Sassi 3) . Estas huellas o marcas no son evidentes y es exactamente por esa razón que actúan. Negar el papel de la biografía escolar en el proceso de formación docente es acercarse a una formación conservadora que anula el diálogo entre la teoría y la práctica y que, incluso, puede llegar a ser reproductora del orden escolar/social dominante (Alliaud 3).



CAPITULO 2

Actividad pedagógica en la escuela: caso de estudio

2.1 La formación docente desde la carrera de Educación General Básica

La carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca trabaja en la formación de docentes para los niveles de 1ero a 10mo de básica ⁹ como:

Diseñadores, ejecutores y evaluadores de los procesos educativos escolares, gestores de recursos didácticos contextualizados, investigadores de su práctica cotidiana; y, como profesionales ejemplares en el ejercicio de los derechos humanos y los valores éticos, en el marco de una sociedad incluyente e intercultural.¹⁰ (Carrera de Educación General Básica 2)

El diseño de la carrera se ha fundamentado en las necesidades sociales del entorno y en el marco declarativo que brinda la Constitución, el Plan estratégico de desarrollo de la educación ecuatoriana (1997-1998) y el plan Nacional del Buen Vivir. Es así que la carrera entiende como fin de la educación la formación de un ciudadano crítico, solidario y profundamente comprometido con el cambio social [...] (Ministerio de Educación del Ecuador 6). Por otra parte, al ser consecuente con esta visión considera a la educación desde un paradigma constructivista y, de la misma forma toma los principios de la pedagogía ético-crítica como el sustento para la formación docente.

En este contexto, la carrera de EGB se plantea dentro de sus objetivos educativos:

⁹ En el año 2012 y después de un arduo análisis de la Junta Académica de la carrera se decide cambiar la malla y ajustarla para la formación de docentes de 2do a 7mo de EGB. Los estudiantes que ingresaron en la carrera en el 2do semestre del año 2013 lo hacen en esta modalidad.

¹⁰ Misión de la carrera de Educación General Básica. Tomado del plan de carrera reestructurado en el 2012.



Facilitar las condiciones y medios necesarios para que los futuros docentes sean investigadores críticos de la realidad educativa, y reflexivos respecto de su propia práctica en función de la innovación educativa (3).

De la misma forma, en el perfil de egreso planteado, se pretende que los estudiantes al finalizar su carrera, sean capaces de “sistematizar la práctica profesional con fines explicativos”. Al reconocer este objetivo y el resultado de aprendizaje planteado cobra pertinencia la asignatura Actividad Pedagógica en la escuela al considerarse una de las materias necesaria para tributar al resultado del perfil de egreso y, a la vez uno de los medios para alcanzar la formación de docentes reflexivos de su propia práctica.

2.2 Actividad Pedagógica en la escuela¹¹

La materia Ape está concebida como parte de un eje compuesto por sus cuatro niveles¹², las prácticas pre-profesionales y los seminarios de sistematización de experiencias. La constitución de este eje teórico-práctico dentro de la malla de la carrera de Educación General Básica surge en el año 2009, a partir de las prácticas preprofesionales y la problemática experimentada en las escuelas con los estudiantes practicantes. Rutinas que se reproducían en las aulas, observación de prácticas tradicionales ajenas a la visión constructivista trabajada desde la Universidad, fueron algunos de los aspectos que no pudieron ser “reflexionados” por encontrarse teoría y práctica desarticuladas. La práctica en la malla de la carrera de EGB del 2006 terminaba siendo un aplicacionismo de la teoría aprendida. Por este motivo, se reestructura la malla de la carrera y se incluye el eje teórico-práctico mencionado. Los resultados de la investigación *El manejo de la relación teoría – práctica en la formación de maestros/as para la innovación de la EGB* concluido en el 2012, confirmaron la pertinencia de esta decisión.

¹¹ En adelante se utilizarán las siglas Ape para su denominación

¹² Los estudiantes de la carrera de Educación General Básica toman esta asignatura en cuatro partes. Se inicia en cuarto ciclo y se culmina en séptimo ciclo con Actividad Pedagógica en la escuela IV.



Este eje teórico-práctico es sustancial para la formación de las estudiantes, ya que es el referente que guía el quehacer educativo como espacio privilegiado de experiencia práctica y reflexión (Sílabo Ape I 2). El cuadro a continuación muestra la organización y secuencia del eje teórico práctico de la carrera.

Cuadro 3. Carrera de EGB: eje teórico-práctico

Asignaturas	Tema central ¹³
Ape I	Primer acercamiento global a la realidad educativa de la escuela
Ape II	Varios aspectos del proceso educativo en el aula y escuela
Ape III	Planificación y realización de eventos educativos
Ape IV	Realización y evaluación de eventos educativos
Prácticas pre profesionales I y Seminario de sistematización de experiencias preprofesionales I	Desarrollo de proyectos de aula
Prácticas pre profesionales II y Seminario de sistematización de experiencias preprofesionales II	El trabajo en el aula y en la escuela

Fuente: Bart van der Bijl

Estas asignaturas pretenden relacionar la teoría con la práctica y viceversa, a partir del análisis y la reflexión de temas propuestos para cada parte. El eje teórico práctico inicia con la materia Ape I en la que se da un primer acercamiento a la escuela para propender espacios de reflexión sobre la realidad educativa.

¹³ El diseño y planificación de las asignaturas planteadas fue realizado por los docentes Bart van der Bijl y Monika Cordero, profesores de estas materias en el 2011.



2.2.1 Actividad pedagógica en la escuela I: Caso de estudio

La asignatura Ape I pretende que los estudiantes de formación docente tengan una visión panorámica de la vida de la escuela. Como medio para este fin se planifica observaciones sistemáticas de las actividades desarrolladas en la escuela y en el aula, de esta forma se busca también que los estudiantes comprueben la pertinencia de su elección profesional. Las horas que asisten a la escuela suponen dos de los tres créditos que tiene la asignatura. El tercer crédito consiste en las reflexiones que se hacen en la universidad sobre lo observado en la escuela.

Se espera que con la asignatura los estudiantes logren:

- Visualizar panorámicamente la vida de la escuela.
- Desarrollar la **capacidad de reflexión** sobre la realidad educativa en el aula y en la escuela.
- Interesarse en el compromiso con el **cambio paradigmático** de la EGB
- Analizar la pertinencia de su elección profesional.

2.2.1.1 Actividades de aprendizaje

“Los procesos de enseñanza y formación del docente reflexivo han de estar acompañados por paradojas, contradicciones, controversias, rigor e incertidumbre propias de toda indagación humana”

Angel Pérez Gómez

Las actividades de aprendizaje están orientadas y diseñadas por dos docentes¹⁴ quienes a más de ser los tutores de un grupo de estudiantes designado para asistir a las escuelas, “lideran” las reflexiones en el aula universitaria.

De esta manera, la asignatura Ape I se configura en dos espacios: en la escuela determinada para cada estudiante, y en el aula universitaria. La asistencia a las

¹⁴ Esta misma dinámica se sigue generalmente en todos los niveles de Ape y en los seminarios de sistematización de experiencias preprofesionales



escuelas supone dos de los tres créditos de la asignatura, mientras que el otro crédito corresponde a la hora de clase en el aula universitaria. En función de esta diferenciación, la materia Ape I y el resto de asignaturas del eje teórico-práctico explicado en párrafos anteriores, tienen actividades de aprendizaje diferentes a otras materias. Al igual que la propuesta de Anijovich et al (65) la asignatura Ape I se organiza en tres momentos explicados cronológicamente:

1. En la Universidad: preparación de la observación
2. En la escuela: la observación propiamente dicha
3. Nuevamente en la Universidad: análisis y reflexión posterior a la observación.

1. En la Universidad:

El momento de preparación de la observación: En donde se busca que los estudiantes conozcan el objetivo del trabajo a realizar, su rol dentro del aula y el proceso específico de su tarea en el que se incluye la guía de observación con el tema a trabajar. Se considera que es necesario ser muy preciso en recalcar el objetivo de la observación para que los estudiantes tengan claridad acerca de la intencionalidad del trabajo a realizar. Como afirman Anijovich et al (65), el “propósito influye no sólo en lo que se observa, sino en cómo eso se lleva a cabo”. Al igual que el aporte del enfoque clínico, los estudiantes deben utilizar registros de observación abiertos con columnas que separen los hechos observados de los propios juicios u opiniones, pues es fundamental aprender a observar para el desarrollo de profesionales reflexivos (Ibidem 61).

2. En la escuela

El momento de observación propiamente dicha: La estrategia de trabajo en la escuela es observación participativa en la que los estudiantes, a más de observar, apoyan el trabajo del docente y de los niños del aula. La asignatura ha sido organizada en función de seis temas que serán el eje de la observación y del análisis y reflexión de la realidad del aula y de la escuela. Cada uno de los temas cuenta con una guía de la observación en la que se incluyen actividades específicas que



pretenden orientar ese proceso. Son seis guías organizadas como se presenta en el cuadro 4.

Cuadro 4. Actividades de los estudiantes en las escuelas

Guía	Tema	Actividades del estudiante
1	La escuela y su contexto	Identificar espacios y distribución de estos espacios en la escuela. El entorno de la escuela Escribir primeras impresiones del barrio Conversar con la maestra sobre: proporción de estudiantes que viven en el barrio de la escuela y relación entre la escuela, barrio y padres de familia. Escribir comentarios, preguntas o dudas.
2	El aula y sus actores	Observar los materiales didácticos del aula y cómo se los usa. Sobre los actores: maneras de expresar sus ideas y sentimientos, relación entre los estudiantes y entre los estudiantes y la maestra. Sobre la maestra: reacciones frente a las expresiones de los estudiantes, demostraciones de afecto, demostraciones de preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes. Escribir comentarios, preguntas y/o dudas.
3	El bienestar de los estudiantes	Observar al grupo completo de estudiantes en el aula para distinguir si hay subgrupos muy marcados, estudiantes que sobresalen por su forma de actuar y estudiantes que parecen aislados. Sobre el bienestar individual: Observar a un niño o niña en el aula considerando las señales planteadas desde el texto del Promebaz. Observar de la misma forma a dos o tres niños del grupo. Escribir comentarios, preguntas y/o dudas.
4	El involucramiento de los estudiantes	Observar a un estudiante desde el inicio hasta el final de la clase e identificar las actividades de aprendizaje que realiza, si son grupales o individuales y si los tipos de actividades cambian en el desarrollo de la clase. Observar a un estudiante en diferentes momentos de la clase y considerar las señales de involucramiento para afirmar si el estudiante está involucrado o no. Escribir comentarios, preguntas y/o dudas.



5	Componentes curriculares	Observar una clase completa Reconstruir los componentes de la clase observada Confrontar la reconstrucción con lo planeado con el maestro de aula Escribir comentarios, preguntas y/o dudas.
6	Desarrollo de eventos educativos	Observar una clase completa Anotar las actividades de enseñanza aprendizaje que se observen y su duración Reflexionar sobre la lógica u orden de la clase y acerca de sus diferentes partes. Formular eventuales preguntas y aclararlas con el maestro.

Fuente: Sílabo de la materia Ape I.
Elaboración propia

Estos temas permiten, a más de perseguir los objetivos planteados para los cuatro niveles de Ape, alcanzar los siguientes resultados propuestos para la asignatura:¹⁵

- Distinguir entre fenómenos educativos observados y los propios juicios u opiniones
- Analizar el bienestar e involucramiento de las estudiantes en sus procesos de aprendizaje
- Relacionar los componentes básicos con los momentos en el desarrollo de un evento educativo

3. Nuevamente en la Universidad:

El momento de análisis y reflexión posterior a la observación.

Para este momento se proponen en el sílabo de la asignatura las siguientes actividades:

¹⁵ Objetivos tomados del Sílabo de la materia, versión 2013.



- * Reconstrucción de experiencias escolares
- * Reflexión sistemática en el aula universitaria, sobre sus experiencias en las escuelas, mediante la identificación de problemas, la formulación de preguntas o propuestas de mejora, la revisión de conceptos,...
- * Revisión de los contenidos de las asignaturas ya estudiadas, para permitir la confrontación con la realidad empírica en la escuela.
- * Lectura y análisis de textos
- * Análisis de casos
- * Trabajos y exposiciones grupales
- * Elaboración de organizadores gráficos
- * Formulación de preguntas para debate

2.2.1.2 Actividades de evaluación

Los medios para evaluar los resultados de aprendizaje de la asignatura están establecidos en el sílabo de la siguiente manera:

- Registros de participación llenados por las maestras orientadoras (de las escuelas).
- Asistencia puntual y con los materiales necesarios (guías, registros de observación, textos) a las escuelas y las clases universitarias
- Exposiciones grupales, a través de algún recurso didáctico (papelógrafos, esquemas en la pizarra, presentaciones con proyector) claras y precisas
- Estudios de casos conducidos grupalmente en clase.
- Examen interciclo a libro abierto.
- **Memoria** que recoja **las observaciones en la escuela, las reflexiones realizadas** en la Universidad en torno a ellas y su proceso de aprendizaje.

Para el presente estudio adquiere especial relevancia la memoria, o como se denomina en otros documentos, la “Sistematización de la experiencia” sobre las



UNIVERSIDAD DE CUENCA

observaciones y reflexiones realizadas en la Universidad, pues es el documento en donde los estudiantes deben registrar lo aprendido a lo largo de la asignatura en base a sus reflexiones sobre los temas propuestos, por lo tanto servirá como fuente de análisis para caracterizar las reflexiones de los estudiantes.



CAPÍTULO 3

Resultados de la investigación

3.1 Metodología de la investigación

Este capítulo resume las actividades del trabajo de campo con la finalidad de comprender, a través de la asignatura Ape I, el proceso de reflexión de los estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca, con miras a fortalecer la formación docente inicial. Para ello se han propuesto tres objetivos concretos:

- Analizar y caracterizar las reflexiones que construyen los estudiantes en la asignatura Ape I.
- Identificar las estrategias didáctico metodológicas de la asignatura Ape I que permiten procesos de reflexión en los estudiantes de formación docente inicial
- Conocer la influencia de la biografía escolar de los estudiantes de EGB en la construcción de sus reflexiones en la asignatura Ape I.

La investigación se ha centrado en un **estudio de caso instrumental**¹⁶ (Stake ctd en Creswell 74) en el que la asignatura Ape I ha sido tomada como unidad de análisis para alcanzar el objetivo general planteado. Se ha seleccionado esta materia como caso de estudio debido a que se configura como la primera parte del eje teórico-práctico del desarrollo de la carrera de EGB y es por lo tanto donde se inicia el proceso de reflexión acerca de experiencias en la escuela (Ver cuadro 3) . Por otra parte, se considera necesario y conveniente su estudio para comprender, desde sus inicios, los procesos de reflexión de los estudiantes y de esta forma orientar de una manera pertinente e intencionada la formación de docentes críticos y reflexivos de su propia práctica, como se propone en el plan de carrera de EGB.

¹⁶ En un estudio de caso instrumental el investigador se centra en un asunto o preocupación, para este estudio el tema sería el proceso de reflexión de los estudiantes de la carrera de EGB, y luego selecciona un caso que ilustre este asunto: la asignatura Ape I.



3.1. 1 Diseño de la investigación

Al tratar de comprender, a través de la asignatura Ape I, las reflexiones que construyen los estudiantes de educación general básica, el estudio de caso se ha diseñado desde un enfoque mixto en el que se han combinado procedimientos de análisis de información cuantitativos¹⁷ con instrumentos y codificaciones cualitativas. Esta sinergia entre lo cuantitativo y lo cualitativo con primacía de lo segundo se justifica en virtud de que, el proceso de cuantificar datos permitirá una comprensión más precisa y completa del tema de estudio. Se busca aprovechar las potencialidades del enfoque cuantitativo para que lo cualitativo sea más efectivo y se tenga de esta manera una visión más completa de la realidad (Hesse-Biber y Leavy 317).

El estudio se ha organizado en tres partes en función de las preguntas de investigación planteadas (Ver cuadro 5):

Una primera parte en la que se realizó un acercamiento descriptivo a las clases del Ape I efectuadas en el aula universitaria para conocer las estrategias metodológicas utilizadas y las reflexiones que construyen los estudiantes dentro de esta dinámica.

Una segunda parte en la que se analizaron los trabajos finales de la asignatura con el fin de caracterizar las reflexiones construidas por los estudiantes en el documento, y **una parte tercera y final** en donde se pretendió conocer, a través de una entrevista, la educación recibida por los estudiantes en su trayectoria escolar y el papel que ellos tuvieron dentro de su proceso de aprendizaje, con el fin de conocer cómo influye la biografía escolar en la construcción de sus reflexiones, objetivo específico de la investigación.

Estas tres partes forman un todo que al ser respondido pretende comprender el proceso de reflexión de los estudiantes de la carrera de Educación General Básica.

¹⁷ Según Hernández, Fernández y Baptista la codificación puede ser cualitativa y cuantitativa. El presente estudio cuenta con codificación cuantitativa al partir de categorías como “cajones” conceptuales que son utilizadas para caracterizar las reflexiones en los análisis de los trabajos finales de los estudiantes. El proceso de codificación cualitativa se realiza en las entrevistas y en las observaciones de la metodología de las clases del Ape I.



Cuadro 5. Diseño de la investigación¹⁸

Estructura de la investigación	Preguntas de investigación	Medios de recolección de información	Objetivos Específicos
Primera Parte	¿Cómo las estrategias metodológicas de la asignatura Ape I permiten que se alcancen mayores niveles de reflexión en los estudiantes de formación docente inicial?	Observación no participativa de las clases de Ape I.	Identificar las estrategias didácticas metodológicas de la asignatura Ape I que permiten procesos de reflexión en los estudiantes de formación docente inicial.
Segunda Parte	¿Qué tipo de reflexiones construyen los estudiantes en la asignatura Ape I?	Análisis documental de los trabajos finales de la asignatura Ape I de los estudiantes del grupo de estudio.	Analizar y caracterizar las reflexiones que construyen los estudiantes en la asignatura Ape I.
Tercera Parte	¿Cómo la biografía escolar de los estudiantes influye en la construcción de sus reflexiones acerca de la realidad educativa del aula y de la escuela?	Entrevista semiestructurada a estudiantes del grupo de estudio.	Conocer la influencia de la biografía escolar de los estudiantes de EGB en la construcción de sus reflexiones en la asignatura Ape I.

3.1.2 Participantes

Los participantes fueron seis estudiantes de los 34 matriculados¹⁹ en la asignatura Ape I del ciclo marzo-junio 2013 de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca. La elección de este grupo de estudio se basó en criterios de diversidad (llamado también de heterogeneidad) y de accesibilidad (Valles 91).

¹⁸ Elaboración propia

¹⁹ Generalmente los estudiantes matriculados en esta materia cursan el quinto ciclo de la carrera



Para el criterio de diversidad se tomó en cuenta:

- Las notas del trabajo final de la asignatura: los sujetos con los que se desarrolló la investigación tienen notas en su trabajo final que van desde 30/30, de 20 a 30 y menos de 20. Al constar dentro de los criterios de evaluación de la sistematización, el nivel de profundidad de análisis y la argumentación (ver Anexo 1), se consideró importante trabajar con un grupo heterogéneo en cuanto a niveles de reflexión. De esta manera se pretendió analizar, por medio de los trabajos, los diferentes tipos de reflexiones que construyen los estudiantes y posteriormente relacionarlos con su biografía escolar y con las actividades de aprendizaje vividas en la asignatura Ape I.
- La edad de los estudiantes. El grupo está compuesto por dos estudiantes que se graduaron de bachilleres hace 10 años y cuatro estudiantes que lo hicieron hace 4 o 5 años atrás, con el fin de comprender si las diferentes prácticas educativas de las que fueron parte se relacionan con el tipo de reflexiones que construyen.

En cuanto a la accesibilidad, se seleccionó a los estudiantes con los que existía la disponibilidad de tiempo para la entrevista, así como también la facilidad para contar con los trabajos finales de la asignatura para ser analizados.

3.1.3 Medios de recolección de información

Para la **primera parte del estudio** se llevó a cabo una **observación no participante** de las clases de la asignatura Ape I.

Mediante guías de observación abiertas (ver Anexo 2) se registraron las actividades realizadas por los docentes y estudiantes, así como las reflexiones construidas en el aula y los sucesos o eventos que podían influir en el desarrollo de la clase. Si bien la



característica de “ no participante ”²⁰ que se le dio a la observación se incluye dentro de los métodos no intrusivos y es vista poco recomendable desde un enfoque cualitativo según Denzin (ctd en Taylor y Bogdan 146), es necesario recalcar que esta técnica no constituyó la única fuente de datos para la investigación y que, por otra parte, debido a la naturaleza del estudio, fue necesario no interactuar con el grupo para conocer “desde fuera” cómo se realizan normalmente las clases de la materia Ape I y analizar las estrategias metodológicas de esta asignatura que permiten que se alcancen mayores niveles de reflexión en los estudiantes de formación docente inicial.

Una fuente valiosa de datos cualitativos para la presente investigación fueron los documentos escritos personales (Hernandez, Fernandez y Baptista 614). Se han recogido los **trabajos finales de la asignatura Ape I** realizados por los seis estudiantes participantes del grupo de estudio, con el fin de analizar y caracterizar sus reflexiones escritas. Como se explicará en los párrafos concernientes a esta **segunda parte** de la investigación, se ha tomado como fuente de información este trabajo al ser el producto final de la asignatura en donde se sintetizan las reflexiones realizadas en la Universidad.

En la **última parte de la investigación** se utilizó la **entrevista** individual como medio para recoger información sobre la biografía escolar de los estudiantes participantes. Las entrevistas fueron semiestructuradas con tipos de preguntas generales y preguntas para ejemplificar (Hernandez, Fernandez y Baptista 598) (Anexo 4). Se pretendió explorar la trayectoria escolar de cada estudiante, específicamente el proceso enseñanza aprendizaje del que fueron parte; el papel que jugaron como estudiantes dentro de ese proceso y las definiciones que cada uno aplica a esas experiencias.

²⁰ La observación no participante se relaciona con un papel pasivo del observador en el que el investigador está presente pero no interactúa con las personas observadas. (Hernandez, Fernandez y Baptista 596)



3.2 Procedimiento de recolección y análisis de la información. Primera parte: Estrategias metodológicas de la materia Ape I

Previa autorización de los docentes y estudiantes de la asignatura Ape I se realizaron observaciones continuas a las clases de esta materia. Esta asignatura estaba a cargo de dos docentes, quienes debían orientar las actividades del aula para alcanzar los objetivos propuestos en el sílabo.

Las clases elegidas para ser observadas fueron las referentes a cada tema de las guías de observación. Otras clases relacionadas con la designación de escuelas, preparación a los estudiantes para la observación, examen interciclo y entrega de notas, no fueron objeto de observación por cuanto no se relacionan con el objetivo de la investigación. La carga horaria designada para la asignatura era una hora de clase semanal en la universidad. Se observaron 6 clases completas de 60 minutos cada una. Cada clase se enfocaba en los temas planteados desde el sílabo y descritos en el capítulo 2:

T1. Escuela y contexto

T2. El aula y sus actores

T3. Bienestar de los estudiantes

T4. Involucramiento de los estudiantes

T6. Desarrollo de eventos educativos

La única clase que no pudo ser observada fue la referente al tema de los Componentes Curriculares (T5), sin embargo, las clases en general mantenían la misma dinámica independientemente del tema tratado. Con respecto a la identificación de las clases se las realizó mediante la letra mayúscula C, los números que acompañan a la letra corresponden al orden de las clases observadas (1-6) y para indicar el tema reflexionado en la clase se ha incluido los códigos correspondientes (T1-T6).



La información fue registrada en un computador a través de guías de observación (Anexo 2) en las que se detallaron las actividades de los docentes y de los estudiantes, así como las reflexiones que se expresaron en el aula. Para el proceso de análisis de lo observado se realizó una codificación axial en donde se determinó como categoría central los niveles de reflexión de los estudiantes (N1, N2, N3 y N4) y como categorías secundarias aquellas condiciones causales que, de alguna manera, influyen y afectan a la categoría central (Hernández, Fernandez y Baptista 689). Se identificaron como categorías secundarias las actividades de los docentes, las actividades de los estudiantes y las dificultades del desarrollo de la clase. El esquema a continuación explica las categorías determinadas y sus relaciones.

Esquema 4: Clases de Ape I. Categorías identificadas



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, y para responder a la pregunta de investigación planteada: **¿Cómo las estrategias metodológicas de la asignatura Ape I permiten que se alcancen mayores niveles de reflexión en los estudiantes de formación docente inicial?**, se ha tomado el concepto de Anijovich et al para entender como estrategia metodológica “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la



enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de los alumnos” (4). A partir de esto se considera que las decisiones de los docentes se hacen visibles en las actividades realizadas por ellos mismos y por los estudiantes. De esta manera, se organizaron los datos a partir de las siguientes categorías:

Con respecto a los docentes:

- **Consignas de trabajo de los docentes:** Se incluyeron las frases de los docentes utilizadas para orientar las actividades a desarrollar por los estudiantes. Por ejemplo, el docente (D1)²¹ orienta las actividades a realizar en la primera clase C1T1:

“Vamos a analizar y reflexionar sobre lo que hemos vivido el día anterior”

- **Preguntas de los docentes:** En esta categoría se incluyeron todos los cuestionamientos que se realizaron a los estudiantes en la clase por parte de los docentes. Cada clase de Ape I se caracterizó por la presencia de preguntas relacionadas con los temas de las guías de observación correspondiente. Estas preguntas servían como punto de partida para las reflexiones:

¿Cuáles son las impresiones y sentimientos del primer día de clase? (C1T1)

¿Qué te ha llamado la atención de la ubicación de los estudiantes y las maestras? (C3T2)

- **Reflexiones de los docentes:** Se incluyeron los comentarios de los profesores de la asignatura que cumplen con los niveles de reflexión propuestos por Hatton y Smith (ctd en Anijovich et al 53; ctdo en Manchón y Roca 390-391). Esta tipología de reflexiones ha sido escogida debido a que surge de un trabajo de investigación semejante al realizado en la segunda parte de la investigación, pues se analizan informes de docentes y se encuentran diferentes niveles de reflexión: desde la ausencia de la reflexión misma, hasta reflexiones de menor

²¹ Al ser dos docentes los profesores de la asignatura se los designará D1 y D2 para diferenciarlos



a mayor profundidad. Esta tipología permite tener criterios para entender si un comentario es una reflexión o no.

Los niveles de reflexión identificados, según la propuesta de Hatton y Smith son:

N1: Descripción no reflexiva: Comentarios que se limitan a informar datos o bibliografía. (No se encontró ningún caso en las clases observadas)

N2: Reflexión descriptiva: Comentarios sobre un tema en los que, desde una óptica descriptiva, se genera opinión personal. Para este caso se encontraron reflexiones de este tipo:

Frente a una descripción de docentes que no tienen paciencia:

“Seamos conscientes de que esto ocurre pero que hay otros maestros que tienen paciencia frente a ritmos diferentes” (C3T2)

Otro ejemplo de este nivel de reflexión surge a partir de respuestas escritas por los estudiantes en un papelógrafo acerca de la reacción de las maestras ante las expresiones de niños y niñas: *“La maestra premia cuando se portan bien”, “Atiende sus dudas, son disciplinaditos los niños” “La profesora tiene paciencia al estar con ellos” (C3T2).*

D2 expone:

“Yo no debería reflexionar pero yo quiero un aula que tenga bulla y risas, que los niños se diviertan y no que necesariamente “estén disciplinaditos”.

N3: Reflexión dialógica: Comentarios en los que se presentan juicios y alternativas para la explicación de los hechos. Se exploran razones y supera al nivel anterior al conectar las ideas con conocimientos previos y fundamentos teóricos. Esta categoría no se ejemplifica debido a que no se identificaron en las clases observadas reflexiones de los docentes con las características mencionadas.



N4: Reflexión crítica: Comentarios donde se explican acciones y hechos desde múltiples perspectivas que se acercan no solo a la teoría, sino también al contexto histórico, social y político. Al igual que en la categoría anterior, no se ejemplifica la reflexión crítica (N4) debido a que no se identificaron reflexiones de los docentes con estas características.

Con respecto a los estudiantes:

- **Actividades de los estudiantes:** Entendidas como las acciones que realizaron los estudiantes en las clases observadas. Por ejemplo, en todas las clases observadas los estudiantes se reunían en grupo para responder preguntas planteadas por el docente en función de las observaciones realizadas en las escuelas.
- **Reflexiones de los estudiantes:** Comentarios de los estudiantes categorizados en función de los niveles de reflexión propuestos por Hatton y Smith y explicados en la categoría referente a reflexiones de los docentes. Al existir un grupo de estudio seleccionado para la segunda y tercera parte del estudio, se buscó transcribir y diferenciar las reflexiones realizadas por cada estudiante en clase para luego identificar las realizadas por los seis estudiantes. Solamente un estudiante del grupo : E4²² emitió un comentario para toda la clase que pudo ser transcrito:

E4: *“Me impresiona como les trata la profe: la profe les trata como adultos, no como “que”* (CT2T1).

A esta reflexión se la incluyó dentro de N2, si bien es una reflexión sumamente superficial que no explica a qué se refiere con *“les trata como adultos”* ni se explora posibles razones o consecuencias de este trato desde conocimientos teóricos, el estudiante está indicando de manera general su posición frente a una situación descrita.

²² Se utilizó el código E4 para identificar al cuarto estudiante del grupo de estudio.



N1 Descripciones no reflexivas: Los estudiantes informan hechos que luego no son reflexionados como:

“Los niños son chismosos por eso siempre están sobre la maestra. La maestra se cansa, trata de evadir pero no sabe cómo enfrentar.”

“La maestra les trataba raro.”

Se describen situaciones que seguramente llamaron la atención del estudiante pero no se va más allá al buscar explicaciones, causas o posibles consecuencias.

N2 Reflexiones descriptivas: A partir de las descripciones los estudiantes generan opinión personal.

Se incluyeron en esta categoría reflexiones del tipo:

“Todos los niños del aula son participativos, distraídos, pero en sí aprenden. Es por el método que usa la profe.”(C4T3)

Es una reflexión en la que se busca una causa para una situación observada: *“aprendizaje de los niños”*, ocasionada por *“método de la profesora”*. Se advierte que es una reflexión a nivel superficial, sin embargo, supera las reflexiones anteriores en las que solo se describe un hecho observado.

Hay otras reflexiones que incluyen opiniones que no son explorados posteriormente en la clase y que se han incluido dentro de este nivel:

“Yo no puedo ser madre de 30 niños, como maestra debo enseñarles a pasar los obstáculos, no a darles pasando.”²³ (C2T1)

No se encontraron reflexiones dialogadas ni reflexiones críticas realizadas por los estudiantes, situación semejante a la categoría anterior.

²³ Hay reflexiones en las que se advierte que no necesariamente son resultado de la formación docente de la Universidad. Son lugares comunes producto de la experiencia cotidiana.



- **Dificultades percibidas:** Se incluyeron las situaciones que no permitieron el objetivo de la clase: reflexionar sobre lo observado en la escuela alrededor del tema de la guía.

Por ejemplo, dentro de esta categoría se incluyó la participación escasa del grupo ante intervenciones de los docentes o de los compañeros. Silencios prolongados frente a “¿hay comentarios sobre lo que plantean las compañeras?”(C6T4T6) o requerimientos constantes de comentarios a los estudiantes “que no se les ha escuchado” por parte de los docentes, denotan esta preocupación.

3.2.1 Resultados: Primera parte

Las actividades que realizaron los estudiantes durante las clases de la asignatura Ape I en la Universidad seguían una misma dinámica: elaboración de preguntas por parte de los docentes, trabajo en grupo para responderlas, socialización y diálogo.

El trabajo en grupo consistía en responder las preguntas planteadas por los docentes en función de la guía de observación que cada uno realizó al asistir a la escuela designada. A partir del diálogo grupal los estudiantes debían escribir las respuestas en papelógrafos o en la pizarra para luego socializarlas por parte de un estudiante designado por el grupo. Las preguntas y consignas planteadas para el inicio de cada clase buscaron “rescatar” y “compartir” las experiencias observadas para, a partir de las mismas, reflexionar.

Una de las preguntas que causó más interés y participación en el diálogo fue la relacionada con el tema del aula y sus actores; los estudiantes debían anotar en un papelógrafo cómo reacciona la maestra a las expresiones de los niños y las niñas. Para este caso una experiencia común a los estudiantes fue el detonador para sus comentarios, pues muchos habían observado que los niños cuentan constantemente chismes a sus profesoras y que ellas no reaccionan de una buena manera. Sin embargo, los comentarios emitidos se limitaron a ser descripciones de hechos en unos casos, y reflexiones descriptivas, en otros, que no se conectaron con conocimientos aprendidos en otras asignaturas, sino más bien con la experiencia cotidiana: “Si no



hay quien escuche no hay chisme, es sencillo, es fácil (C3T2) es decir, no se vio una influencia de la formación docente recibida hasta ese momento²⁴ .

En este mismo sentido, en la última clase observada, al comentar sobre un evento educativo relatado por una compañera, se afirma:

“Es muy estresado”

“Es cansado”

“Es una ayuda, no tanto stress porque es un recordatorio para dar la prueba”
(C6T6)

Estos comentarios, como otros, muestran el nivel superficial de las reflexiones construidas por los estudiantes en las clases de Ape I. Llama la atención lo elemental de las reflexiones: vistas desde un solo enfoque que no explora otras perspectivas, alejadas de explicaciones teóricas y de un posicionamiento crítico, aspectos que hacen que no se haya podido presenciar reflexiones dialogadas o críticas como las propuestas por Hatton y Smith.

No se encontraron situaciones específicas de la clase que demuestren que las reflexiones alcanzaron un nivel dialógico o crítico²⁵, lo que se notó es la intención por parte de los docentes de superar lo superficial de las reflexiones de los estudiantes al expresar en las clases frases como: *“Hay que explicar el porqué de los comentarios”* (C3T2), *“profundicen más”* (C6T4T6), *“sáquele el jugo a las observaciones”* (C3T2) (C6T4T6).

Otra actividad de los docentes que buscaba promover la reflexión fue la realización de preguntas en el momento de la socialización. Con estas preguntas los estudiantes

²⁴ Los estudiantes que toman la materia Ape I generalmente han aprobado materias como Teorías del desarrollo de la niñez y adolescencia, Psicología general y educativa, Sociología aplicada a la EGB, Didáctica general, Antropología de la Educación, Pedagogía, entre otras, que constituiría un cuerpo teórico para mirar la realidad del aula y de la escuela desde diversas perspectivas.

²⁵ Uno de los objetivos de la asignatura presentado en el sílabo es “interesarse en el compromiso con el cambio paradigmático de la EGB”. Si no se reflexiona críticamente podría creerse que la educación no requiere ser transformada.



requerían “examinar” sus afirmaciones. Preguntas como: “*Se dice que la maestra les trataba raro, ¿a qué se refiere?* (C2T1) o, frente al relato de un estudiante en el que afirma que al niño le da pereza en clase: “*¿Cómo sabe que le da pereza?* (C4T3) obligaron a los estudiantes a “repensar” lo expresado.

Sin embargo, también se presentaron, aunque en un número menor, preguntas que no promovían la reflexión ya que eran preguntas cerradas, que buscaron más bien revisar conocimientos. Preguntas como:

¿Decir que son chismosos, es observación o comentario? (C3T2)²⁶

Otras preguntas cerradas no llegaban a revisar los conocimientos previos sino lo que promovieron fue una contestación mecánica y a coro, debido a lo obvio de su respuesta.²⁷

¿Hay cosas o contenidos que el docente puede hacerlos amenos? (C5T4)

¿Son importantes los espacios verdes que ustedes mencionan? (C2T1)

Se advierte también que para los docentes de la asignatura los únicos responsables de reflexionar en la clase son los estudiantes, un comentario de la docente en la segunda clase lo demuestra: “*Yo no debería reflexionar pero considero...* (C2T1). Las actividades de los docentes se rigen a orientar las actividades planificadas para los estudiantes y efectuar preguntas y llamados de atención para promover la reflexión, como se explicó en los párrafos anteriores.

Las intervenciones de los estudiantes fueron escasas, con excepción de una estudiante que comentaba constantemente y respondía inmediatamente frente a las preguntas de los docentes. Esta situación notoria llevó a los docentes a efectuar pedidos recurrentes como:

“Que hablen los que no lo han hecho. Dejemos espacio para las personas que no han participado” (C5T4)

²⁶ Responden todos juntos: ¡comentario!

²⁷ Otro coro, ahora todos los estudiantes dicen Siiii....



“Alguien que no haya hablado que explique el caso escogido por el grupo”
(C4T3)

También se advirtieron silencios prolongados frente a pedidos de los docentes sobre la participación de los estudiantes: *¿Hay comentarios sobre lo que plantean las compañeras?* (C6T4T6). Los estudiantes no se involucraban en la dinámica de la clase, esta situación se observó en la clase sobre escuela y contexto (C2T1) y sobre el desarrollo de eventos educativos. (C6T4T6). En el caso de esta última, la mayoría de estudiantes no observaron el evento educativo como se requería en la guía de observación correspondiente, por lo tanto el tema no era “familiar” para todos y consecuentemente, poco significativo.

Por el contrario, se notó que los estudiantes se involucraban en los diálogos en clase cuando se lo hacía sobre temas significativos para ellos, por ejemplo, al referirse a los sentimientos e impresiones del primer día de asistencia a la escuela, o en el caso descrito anteriormente sobre las reacciones de la maestra a las expresiones de los niños, los estudiantes mostraron un mayor interés comparado con otras clases. Se notó atención a sus compañeros del grupo y mayor participación en el diálogo. Si bien esto no hizo que las reflexiones construidas sean más “profundas” se advierte que la motivación intrínseca, al ser una condición necesaria para producir la reflexión (Dewey ctd en Sánchez, Santos y Ariza 151) estuvo presente.

3.2.1.1 Dificultades percibidas para poder “reflexionar”

Al analizar las clases se observó un patrón común: la falta de tiempo (C3T2, C4T3, C5T4 y C6T4T6). Muchos temas de las clases no fueron reflexionados (ubicación de los niños y la maestra de aula²⁸, relación entre el barrio y la escuela, desarrollo de eventos educativos) o “quedaron a medias”. Por esta misma situación algunas

²⁸ Conviene que se distinga: maestra de aula (profesora de la escuela) y docente de la asignatura Ape I.



creencias y opiniones personales comentados por los estudiantes tampoco fueron objeto de reflexión:

“En la clase que estoy, en el primer recreo son activos, en el segundo no ponen atención, están cansados porque a esas horas les dan matemáticas y es cansadísimo.” (C4T3)

“Es muy difícil la motivación intrínseca, hasta motivarle (al niño) ya se acaba la hora” (C5T4)

Esta falta de reflexión sobre algunos temas o comentarios de los estudiantes podrían traer consecuencias negativas para la formación docente pues, al no ser tratadas, podrían asumirse como verdades absolutas o apoyar el fortalecimiento de *habitus* incoherentes con el perfil del docente buscado desde la carrera de EGB.

Por otra parte, si bien la hora de clase en la Universidad es exclusivamente para reflexionar sobre la experiencia en la escuela, se advirtió que los estudiantes utilizan este tiempo para tratar dudas y problemas que tienen en las escuelas a las que asisten: relación con el docente de la escuela, horario de asistencia, dificultades para observar las clases, entre otros, son temas que utilizaron el tiempo supuestamente destinado para “reflexionar”.

A continuación se presenta un esquema que sintetiza los resultados de esta primera parte. Se puede observar que el tiempo limitado, las preguntas cerradas y los temas poco significativos llevan a que se produzcan descripciones no reflexivas mientras que, preguntas de los docentes que buscan “examinar” los comentarios, temas significativos, diálogo en el aula y trabajo en grupo, llevan a que los estudiantes produzcan en el aula reflexiones descriptivas.



Esquema 4. Reflexiones en las clases de Ape I



Fuente: Observación de las clases del Ape I
Elaboración propia



3.3 Procedimiento de recolección y análisis de la información. Segunda parte: las reflexiones de los estudiantes

El trabajo final de la asignatura²⁹ realizado por los estudiantes se constituyó en una fuente de datos para conocer los tipos de reflexiones que ellos construyen. Se ha tomado este documento (Anexo 3) porque en éste, cada estudiante debe sistematizar las experiencias de la escuela y las reflexiones que ellos mismos realizan en la Universidad. Por otra parte, el trabajo final adquiere especial relevancia al ser utilizado por parte de los docentes como medio de evaluación que reemplaza el examen final.

Las categorías trabajadas en la asignatura y que orientan las observaciones en las escuelas y las reflexiones en la Universidad, se configuran en los temas centrales a ser tratados en este documento. Esta organización del trabajo, planteada desde el diseño mismo del Ape I, condiciona los contenidos de las reflexiones pues siempre deberán centrarse en los siguientes temas:³⁰

T1. La Escuela y su contexto: Infraestructura de la escuela, espacios y su distribución.

Entorno de la escuela

Relación entre escuela, barrio y padres de familia

T2. El Aula y sus actores:

Ubicación de niños y maestra en el aula

Materiales didácticos para el aprendizaje. Materiales didácticos para la maestra, para los niños o para los dos.

Relaciones de los estudiantes entre sí y con la maestra

²⁹ Dentro de la asignatura este trabajo recibe el nombre de “Sistematización de la experiencia”, en adelante se utilizará también este nombre para referirse a este documento.

³⁰Un mes antes de la entrega del trabajo los estudiantes conocieron a través de un documento el formato de presentación del mismo. Uno de los requerimientos es que se sistematice las reflexiones en función de las categorías observadas en las escuelas y reflexionadas en la Universidad. (Anexo 1)



T3. El bienestar de los estudiantes: Señales de bienestar.³¹

Diferencias de bienestar entre los niños de la clase

T4.El involucramiento de los estudiantes: Señales de involucramiento

Diferencias de involucramiento según los momentos de la clase

T5.Componentes curriculares: El para qué, qué, cómo, con qué y cuándo, de una clase o serie de clases. Diferencia entre lo planificado y lo observado.

T6.El desarrollo de eventos educativos: Momentos de una clase.

A más de estos temas ejes de la asignatura, se presenta en el formato del trabajo final (Anexo 1) dos categorías adicionales a ser reflexionadas por los estudiantes:

T7. Su proceso de aprendizaje: esta categoría busca ser trabajada a partir de dos preguntas que deben ser respondidas y argumentadas:

Cómo se sentían ustedes: ¿Iban a gusto a la escuela?

¿Sienten que han acertado con esta elección profesional?

T8.Evaluación de la asignatura:³² Momentos: Observación en las escuelas y reflexión en la Universidad.

Relación entre las observaciones y las reflexiones.

³¹ La materia APE I utiliza para el trabajo de las guías de bienestar e involucramiento este módulo que fue resultado del Proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación básica en la provincia del Azuay a través de una alianza interinstitucional entre la Universidad de Cuenca, el instituto Ricardo Márquez, el Ministerio de Educación, la VVOB y otras instituciones relacionadas a la educación. Este proyecto fue realizado en el año 2003-2008

³² La organización del trabajo final ha sido tomado del documento entregado a los estudiantes por parte de los docentes de la asignatura. Este formato ha sido facilitado para la presente investigación. Ver anexo 1



Cada trabajo analizado, a más de tener una organización propia en función de los ocho temas señalados, ha sido segmentado en “episodios” como unidades de análisis para identificar los niveles de reflexión en cada estudiante (Anexo 3). Se ha tomado como ejemplo el estudio de reflexión de docentes de inglés de Roca de Larios ³³(500) y de Manchón y Roca³⁴ (382) en el que se siguen las ideas de Bainer y Cantrell para entender un episodio como “*un pasaje [...] en el que se trata un tema determinado*”.

Para identificar los niveles de reflexión que configuran los episodios se tomó la tipología de los niveles de reflexión asumida en la primera parte del estudio (Hatton y Smith ctd en Anijovich et al 53; ctdo en Manchón y Roca 390-391), ya que explica claramente los criterios que pueden dar certeza de estar al frente de una reflexión y, por otra parte, muestran una clasificación más amplia frente a otros estudios de niveles de reflexión propuestos por García³⁵ o Kember y Wong³⁶ (ver cuadro 1 pág. 18). En este contexto la tipología de Hatton y Smith presenta claramente las características propias de cada nivel, lo que permitirá realizar un proceso de codificación cuantitativa de mejor calidad.

De esta manera se incluyen cuatro categorías que se utilizaron para el análisis de los episodios de las sistematizaciones:

N1: Descripción no reflexiva³⁷: Episodios en los que se informan hechos o bibliografía. Se incluye dentro de esta categoría los episodios que se limitan

³³ Su estudio (2002) “ *La actividad reflexiva de los estudiantes de magisterio de lenguas extranjeras (inglés) durante las prácticas escolares*” analiza los niveles de reflexión de los estudiantes en la asignatura practicum de manera similar a la pretendida en esta investigación

³⁴ Manchón y Roca (2007): publicación sobre el estudio anterior realizado por Roca de Larios en el que se explica con mayor detenimiento el análisis realizado a las memorias de los estudiantes del practicum. El trabajo se amplía con respecto al anterior al presentar una propuesta para mejorar los niveles de reflexión en el practicum.

³⁵ García organiza las reflexiones en tres niveles: superficial, medio y superior.

³⁶ Estos autores clasifican a las reflexiones en No reflexivas, reflexivas y críticas.

³⁷ Es importante aclarar que se está categorizando como N1 a los episodios que se quedan únicamente en descripciones y no son utilizadas para ser reflexionadas posteriormente. Solo informan hechos y nada más. Los episodios que presentan niveles superiores también tienen información de hechos y bibliografía pero esta es utilizada para argumentar o generar reflexiones.



únicamente a **describir** sucesos sin llegar a presentar razones o justificación de los mismos.

Un ejemplo que ilustra este caso es el realizado por E1 en el que el estudiante escribe sus ideas afirmando:

“De acuerdo a las reflexiones hechas en las universidad...” y lo que hace es informar de hechos como: “La escuela es amplia comparada a las demás...” o, “me enteré que en algunas escuelas no existe el bienestar en algunos estudiantes porque los profesores solamente se preocupaban por cumplir los contenidos de los textos...” (E1I)³⁸.

Muchas situaciones relevantes se limitan a ser descripciones, es el caso de los Componentes Curriculares (T5) en el que se relata únicamente lo observado sin existir un examen posterior acerca de los hechos informados en el que se incluyan causas y posibles implicaciones:

“Se pudo observar los componentes de una clase, la maestra logró el objetivo que se propuso, hizo que la comprensión de la misma sea sencilla [...] trabajó con material concreto [...] se pudo observar que los niños tenían mucha alegría y prestaban atención” (E3I)

Enunciar teoría que no se enlaza con otras ideas que construyan episodios reflexivos también se ha considerado dentro de esta categoría, un ejemplo de este caso es el presentado por E3:

“El niño observado mantiene una actitud de interés en el trabajo que está realizando, su motivación es terminar la tarea temprano para no tener deberes en casa, la energía que emana logra que pueda concluir su trabajo con éxito “y cita a continuación: “Motivación, energía y satisfacción, los estudiantes tienen alto grado de motivación, con ganas de trabajar inmediatamente ponen manos a la obra...” (Promebaz) (E3I)

³⁸ Las codificaciones de los trabajos se relacionan con el estudiante E, autor del trabajo, y los números del 1 al 6. De tal manera E1I corresponde a la sistematización realizada por el estudiante E1.



N2: Reflexión descriptiva: Episodios en los que, desde una óptica descriptiva se generan **opiniones personales**.

Ejemplo de estos episodios es el presentado por E3, en el que se reconoce a la reflexión como un elemento de las clases del Ape en la Universidad, sin embargo, se puede advertir que no se exploran razones más allá de la opinión personal:

“En lo que hemos hablado durante las reflexiones hemos visto la importancia que tiene el lugar en donde está ubicada la escuela [...] con la existencia de bares cercanos los niños pueden ver el consumo de alcohol y esto provocaría en los niños temor y lo relacionarían con la escuela provocando rechazo al ir al centro”

Opiniones personales como: [...] *la profesora no va más allá de sus expectativas, es decir pone límites a su creatividad. [...] Los docentes nunca debemos trabajar sobre limitar a los estudiantes*”, (E5I) son generados a partir de descripciones de situaciones observadas en la escuela por lo tanto se incluyen dentro de esta categoría.

Existen episodios, al igual que el nivel anterior, en los que se cita teoría que no es utilizada para fundamentar opiniones personales:

Me parece importante que todos los docentes lleguen a sus clases con una planificación para que se cree un ambiente de aprendizaje que lleve a los estudiantes hacia niveles de bienestar e involucramiento los más altos posibles, como lo propone el Promebaz: “Nuestras herramientas son los componentes curriculares por un lado (contenidos, objetivos, métodos, técnicas y recursos didácticos, secuencia y evaluación) y los factores que influyen en el involucramiento por otro”.(E1I)

La cita del texto del Promebaz afirma que los docentes tienen como herramientas los componentes curriculares y los factores que influyen en el involucramiento, no se refiere a la relación entre planificación y bienestar e involucramiento como E1 pretende argumentar, razón por la que se ha considerado incluir este episodio dentro de N2.



N3: Reflexión dialógica: Episodios en los que se presentan juicios y alternativas para la explicación de los hechos. Se exploran razones y supera al nivel anterior al conectar las ideas con conocimientos previos y fundamentos teóricos. Un ejemplo de este nivel de reflexión es el desarrollado por E2, en el que se describe las situaciones vividas en clase y los sentimientos y emociones provocados: el miedo que se sintió por no “poder controlar la bulla”, o, la pasión al “*saber que puedo ayudar a los niños a cambiar esa imagen que tienen de ellos*” y se utiliza un argumento teórico para explicar estos hechos:

“Como nos afirma Hargreaves con contundencia en uno de sus artículos dedicados al tema de las emociones de los profesores: [...] enfado, alegría, ansiedad, afecto, preocupación, tristeza, frustración,... son algunos de los sentimientos que día a día vive el profesor con mayor o menor intensidad” (E21)

N4: Reflexión crítica: Episodios donde se explican acciones y hechos desde múltiples perspectivas que se acercan no solo a la teoría, sino también al contexto histórico, social y político. También están dentro de esta categoría los episodios que incluyan decisiones acerca de acciones futuras basadas en argumentos y razonamientos. Al igual que en la primera parte del estudio no se ejemplifica esta categoría por no haberse encontrado reflexiones que cumplan las características mencionadas.

3.3.1 Resultados: Segunda parte

Los tipos de reflexiones que construyen los sujetos del grupo de estudio en sus trabajos son en su mayoría descriptivas (N2), hay un **escaso** número de reflexiones dialogadas ³⁹(N3) y **ninguna reflexión crítica** (N4), situación semejante a la observada en la primera parte del estudio analizada en párrafos anteriores.

³⁹ Solo cuatro episodios escritos por dos estudiantes, es decir, más de la mitad de los estudiantes no construyen reflexiones que vayan más allá de un solo punto de vista: el personal.



Las siguientes reflexiones descriptivas son un ejemplo del nivel de superficialidad que tienen las reflexiones analizadas:

“Los niños se encuentran ubicados en parejas, es decir un niño con una niña, pienso que esto ayuda a la interacción de ellos para una mejor comprensión entre compañeros.” (E3I)

“También pude observar que los niños tienen un nivel alto de involucramiento en algunas actividades pero muy bajo en otras y esto es una alarma para la maestra porque se debe tomar medidas para mejorar el involucramiento...” (E6I)

Como se puede ver en los episodios descritos, las reflexiones se componen de inducciones simples y obvias, que miran desde una sola dirección: *si hay involucramiento bajo la profesora debe tomar medidas para mejorar el involucramiento..., niño y niña se sientan juntos*, entonces esto ayuda a que se comprendan mejor.

Llama la atención el alto número de episodios de descripciones no reflexivas (N1), pues todos los trabajos presentan situaciones de este tipo, incluso en la mitad de los casos las descripciones puras superan o igualan la presencia de las reflexiones descriptivas, en la otra mitad de los trabajos, la diferencia entre los dos tipos es mínima (Ver cuadro 6).

Por otra parte, se puede observar en el cuadro 7 que los temas del 1 al 6 han tenido un alto número de episodios de **descripciones no reflexivas**. Al contrario, los temas 7 y 8 relacionados con la reflexión del propio proceso de aprendizaje, tienen mayores episodios de reflexiones de mejor nivel.

Cuadro 6. Reflexiones de los estudiantes de la asignatura Ape I: trabajo final

Informes finales	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	Total	%
E1I	N1	N1	N1	N1	N1	N1			7 N1	50%
		N2	N1		N2	N2	N2	N2	7 N2	50%



E2I	N1 N1 N2 N2	N1 N2 N2	N1 N2	N3	N1 N2	N1 N1	N1 N1 N2 N2 N3	N1 N2	10 N1 9 N2 2 N3	47% 42% 11%
E3I	N1 N2 N2	N1 N2	N1 N1 N2	N1 N2	N1	N2	N2 N2	No contesta	6 N1 8 N2	43% 57%
E4I	N1 N2 N2	N1 N1 N2	N2 N3	N1 N2 N2 N2 N3	N1	N1	N2	N2	6 N1 9 N2 2 N3	35% 53% 12%
E5I	N1	N1	N1 N2	N1 N1 N2	N1 N2	N1	N2	N1	8 N1 4 N2	67% 33%
E6I	N1 N2 N2	N1 N1 N1	N1 N2	N1 N2	N1	N1 N2	N2 N2 N2	N2 N2	8 N1 9 N2	47% 53%

Fuente: Informes finales de Ape I. Elaboración propia

Cuadro 7. Reflexiones de los estudiantes por temas

Niveles de reflexión	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	Total de episodios	%
N1	7 47%	9 64%	7 58%	6 50%	6 67%	6 67%	2 15%	2 25%	45	47%
N2	8 53%	5 36%	5 42%	6 50 %	3 33%	3 33%	10 77%	6 75%	46	48%
N3	0	0	1 7%	2 13%	0	0	1 8%	0	4	5%

Fuente: Informes finales de Ape I.
Elaboración propia



3.3.1.1 Características de las reflexiones

A más de las características propias de la tipología de Hatton y Smith que configura a las reflexiones en descriptivas, dialogadas y críticas, se pudo notar que existen ciertos patrones entre las reflexiones revisadas que son necesarios exponerlos:

1. Con la intención de utilizar información teórica del texto del Promebaz para construir reflexiones, se utiliza teoría que no se conecta con descripciones u opiniones personales (Ver pág. 76-77)
2. Al utilizar teoría, la única fuente bibliográfica fue el texto del Promebaz. Las reflexiones no se relacionan con teoría aprendida en otras asignaturas.
3. Manejo errado de conocimientos. Para este caso se puede citar lo planteado en E4I.⁴⁰

“Es importante crear un ambiente cálido en el aula, esto sucede cuando los niños se encuentran involucrados, para que esto se dé hay que manejar las condiciones adecuadas como ventilación, espacio físico, iluminación, etc.”(E5I).

En este episodio presentado se relaciona el involucramiento con condiciones adecuadas de trabajo, aspecto que, según la teoría de Educación Experiencial, tiene una mayor relación con el bienestar.

Una situación semejante sucede cuando se refiere a los componentes curriculares y se los relaciona con la formación integral: *“los componentes curriculares nos sirven para la formación integral de los estudiantes y así llegar a una educación de calidad”*. Estos episodios nos muestran, tal como lo afirma Esteve, que no se puede iniciar ninguna reflexión si no se tiene una idea clara sobre lo que hay que reflexionar (7). En otras palabras, no se puede reflexionar sobre temas como el involucramiento de los estudiantes y los componentes curriculares si se ignora su concepto.

⁴⁰ Este es un patrón encontrado a lo largo de un mismo trabajo : E4I



También se pudo advertir que la mayor presencia de descripciones reflexivas se presenta en los dos últimos temas (T7 y T8) referentes a la reflexión sobre el aprendizaje y a la evaluación de la asignatura (Cuadro 7). La diferencia entre estos temas y los otros planteados desde la asignatura, radicaría en que T7 y T8 se refieren a experiencias en las que los estudiantes son los protagonistas: su elección profesional, sus sentimientos al asistir a la escuela y su mirada respecto al proceso que ha seguido la asignatura, frente a temas más “académicos” como: la escuela y su contexto, el aula, los componentes curriculares, entre otros, en los que el estudiante es un espectador de lo que sucede en la escuela y debe construir reflexiones a partir de su observación.

3.4 Procedimiento de recolección y análisis de la información. Tercera parte: biografía escolar de los entrevistados

Se aplicaron de manera individual entrevistas semiestructuradas a los seis participantes del grupo de estudio (E1-E6). Las entrevistas fueron registradas mediante grabación de sonido, con una duración que variaba entre 3, 5, 10 y 15 minutos según las particularidades de cada sujeto. Obviamente, para el efecto, se contó con el consentimiento de los entrevistados quienes conocían con precisión la motivación y los objetivos del diálogo.

Para el análisis de los contenidos de las entrevistas se requirió de procedimientos de transcripción y familiarización con los datos. Este proceso dio paso a la identificación de segmentos en función de los temas tratados en la entrevista. Los segmentos fueron utilizados como unidades de análisis que fueron codificados y categorizados (Hesse-Biber y Leavy 344-348).

Las categorías identificadas fueron:

1. Percepción individual de la educación recibida
2. Clases recibidas durante su educación de escuela y colegio



3. Percepción del papel asumido dentro de su proceso educativo de escuela y colegio:
 - 3.1 Estudiantes como espectadores
 - 3.2 Estudiantes participativos
4. Percepción sobre la influencia de su educación en la formación universitaria.

3.4.1 Resultados.

Una vez conocido lo que se hace en las clases del Ape I para desarrollar procesos reflexivos en los estudiantes y de caracterizar las reflexiones realizadas por el grupo de estudio, se considera pertinente conocer qué se hizo antes de la Universidad, es decir, cómo fue la educación recibida en escuela y colegio para que los estudiantes, desde la materia Ape I, no construyan reflexiones dialogadas o críticas requeridas en la formación docente.

3.4.1.1 Percepción individual de la educación recibida

Dos estudiantes tienen una percepción negativa de la educación recibida en la escuela y colegio: la ven como “tradicional” (E1), o “típica”, porque nos daban conocimientos” (E2). El resto de estudiantes afirma que recibieron una buena educación. A partir de las respuestas de los estudiantes se puede advertir una diversidad respecto a lo que significa una buena educación para ellos:

“Buena, no se ha basado en el maltrato estrictamente.” Aunque si tenía profesores que nos daban en la mano. [...] Los profesores eran semejantes a los de la universidad con buenas estrategias para ayudarnos a comprender” (E5).

” Buena, [...] nos daban más conocimientos comparando con otros colegios”(E3) .

“Buena, porque los docentes nos exigían” (E4)

“Bonita, [...] la profesora nos pegaba con la regla, [...] nuestros papás lo permitían porque decían que eso era una buena educación”(E6)



Como se puede notar existe una visión de “buena educación” relacionada con la transmisión de conocimientos y la exigencia de los docentes. No se reconoce el desarrollo del pensamiento, la capacidad de criticar, argumentar, analizar, dentro de los argumentos para definir la “buena educación” recibida. ⁴¹

3.4.1.2 Sobre las clases recibidas

“La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla...”

Gabriel García Márquez

Al conversar acerca de las clases de las que ellos fueron parte se encuentran muchas similitudes en las experiencias. Se afirma sobre todo que las clases eran generalmente rutinarias⁴²:

“Recta y básica que no daba a que el estudiante se incentive” (E4)

“Lean, abran el libro y contesten las preguntas...”(las preguntas estaban en el mismo texto) (E5)

“Clases normales: dictar, explicar, entregar libros, responder preguntas del profesor y hacer trabajos.” (E6)

“Todas las clases iguales, el docente habla, al final da indicaciones y manda deberes” (E1)

“Darnos los contenidos. Escribirlos en la pizarra. [...]. No nos explicaban el porqué de una respuesta “(E2)

⁴¹ Se advierte que hay varias creencias que todavía están implícitas en los estudiantes a partir de sus afirmaciones. **Se reconoce que el estudio de la biografía escolar es amplio** y ameritaría otro estudio investigativo.

⁴² E3 y E6 identificaron dos profesores que se diferenciaban del resto al diseñar sus clases, el uno porque explicaba bien y siempre estaba abierto a preguntas y el otro porque les hacía hacer proyectos y experimentos.



Para E3 una buena clase era: *“Explicar bien, hacer ejercicios, trabajar en el libro y hacer preguntas cuando no nos salía un ejercicio.”* Las otras clases eran: *“Dar su clase, mandar deberes y explicar. Dar lecciones todos los días”* (E3). En este caso, a pesar de que se identifica una clase como “buena” puede advertirse el mismo patrón encontrado en las respuestas de los otros estudiantes, una clase rutinaria caracterizada por un activismo por parte de los alumnos.

A partir de esta dinámica de clase se puede inducir las actividades que debían realizar los estudiantes: seguir las consignas del docente, atender y realizar los trabajos propuestos. En este sentido, y a partir de las respuestas de los estudiantes, se pudo identificar dos roles asumidos: los espectadores y los estudiantes que se consideraban participativos:

- **Estudiantes como espectadores**

“Mi participación fue nula prácticamente, como le digo el docente es el único que tiene la última palabra y los estudiantes no opinaban” (E1)

“Aceptar lo que el docente me decía y obedecer” (E2)

- **Estudiantes considerados participativos**

“Yo siempre era muy participativa [...] Muy atenta, así sea para decir una tontería, [...] Pasaba adelante a hacer los ejercicios [...] Cuando los profesores necesitaban para algún proyecto alguna cosa o más que sea un baile que debía hacer yo, ya estaba metida ahí” (E6)

“Dependiendo del interés se investigaba más, se buscaba más información, pero solo lo que a uno le interesaba.” (E5)

“Si participaba, preguntando lo que no sabía porque mi mami me metía miedo: que vas a perder el año si no preguntas” (E3)

“Bien participativo” y aclara a qué se refiere: *“Hablabo cuando el profesor pedía o cuando la materia me gustaba.”*(E4)



Con excepción de E5, se puede notar que los estudiantes se consideran participativos de una manera coherente con los procesos educativos que vivieron. En clases rutinarias, en las que el profesor explica, la participación se limita a: *“hablar cuando el profesor pida”*, *“pasar al frente a hacer ejercicios”*, *“preguntar para no perder el año”*. A la larga terminan siendo espectadores que actúan en función de lo que necesite el profesor. Acciones importantes para considerar la formación de una actitud reflexiva como cuestionar o e indagar sobre lo aprendido (Sanchez, Santos y Ariza 150), no fueron reconocidas dentro de su papel de “estudiantes participativos”. Se entendería que tales acciones no son parte importante de su biografía escolar por eso no son reconocidas en sus narraciones.

3.4.1.3 Percepciones sobre la influencia de su educación en la formación universitaria

Es innegable para los estudiantes que la educación que recibieron en la escuela y colegio ha influido en su formación universitaria. Todos ven esta influencia como positiva. Para los estudiantes que afirmaron rotundamente lo negativo de su educación (E1 y E2) la influencia radica en la necesidad de convertirse en unos estudiantes y profesionales diferentes a lo que estuvieron acostumbrados:

“Ahora trato de ser todo lo contrario,...trato de preguntar lo que no entiendo”
(E1)

“He tratado de cambiar esa forma de enseñar...Pienso mucho en esa forma de enseñar y trato de pensar en formas que a mí me hubiera gustado que me enseñen. (E2)

En los casos de los estudiantes que afirmaron que recibieron una buena educación, sus comentarios sobre la influencia de su experiencia escolar para su vida universitaria varían entre el haber aprendido a ser responsables, hasta haber aprendido a hacer trabajos y ensayos.



“Bastante influencia porque el colegio ya era parecido a la Universidad: cada uno tiene que preocuparse por sí mismo. “ (E4)

“A ser responsable: venir a clase, estar pendiente de los deberes...” (E3)

“Preparada para hacer trabajos y ensayos porque ya los había aprendido en el colegio” (E6)

Solo una estudiante (E5) afirma que su educación le ayudó para continuar aprendiendo por sí misma, sin embargo, después afirma que este *“tratar de buscar nuevos conocimientos”* se debe a los avances tecnológicos y a la elección de la docencia como profesión:

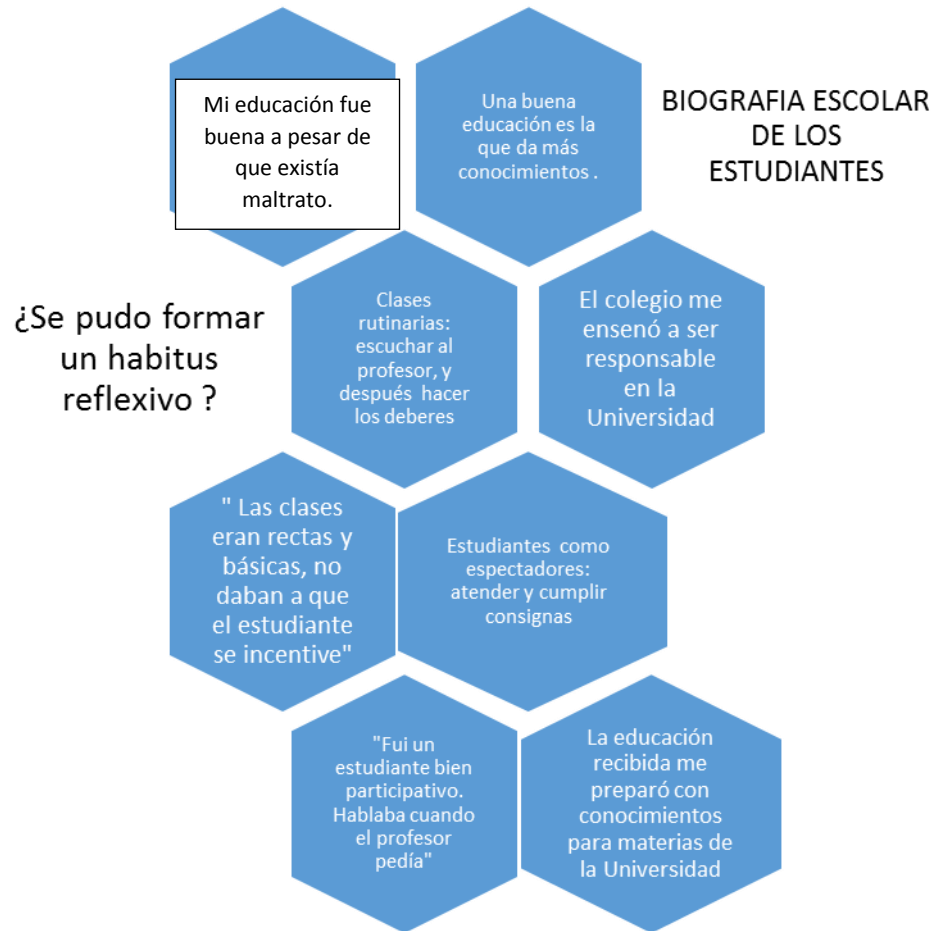
“Ha influido bastante porque trato de buscar nuevos conocimientos, nuevas cosas para ir actualizándome... Porque todos los días va avanzando la tecnología y como vamos a ser educadores uno tiene que irse poniendo al día en todo” (E5)

En este contexto, se puede advertir que los estudiantes no identifican la influencia de su educación en la formación y fortalecimiento de habilidades y actitudes necesarias para reflexionar. Con esta afirmación no se quiere decir que no haya existido y que se reniega totalmente de la educación recibida por los estudiantes de la carrera, sin embargo no se reconoce aspectos esenciales para el pensamiento reflexivo : la actitud de “ duda”, de “indagación”, “de crítica”, parece ser que no forman parte de su experiencia educativa, sobre todo cuando esta ha sido plagada de “certidumbres” que pueden haber llevado a “desarrollar una relación con el saber que no les invita a la reflexión” (Perrenoud 18) y por lo tanto se configura un *habitus* que no desarrolló una postura reflexiva.

El esquema a continuación pretende sintetizar los principales rasgos de la biografía escolar de los estudiantes investigados para mostrar el escenario educativo del que fueron parte.



Esquema 5. Principales rasgos de la biografía escolar de los estudiantes



Fuente: Entrevista a estudiantes.
Elaboración propia



CAPITULO 4

Conclusiones

4.1 Discusión

En este estudio se ha pretendido comprender, a través de la asignatura Ape I, el proceso de reflexión de los estudiantes de la carrera de Educación General Básica, como base para fortalecer y mejorar la formación docente inicial en la Universidad, pues se entiende a la reflexión como una competencia importante para la formación del profesor como un sujeto crítico de la realidad.

Los objetivos específicos procuraron:

- Identificar las estrategias didáctico metodológicas de la asignatura Ape I que permiten procesos de reflexión en los estudiantes de formación docente inicial
- Analizar y caracterizar las reflexiones que construyen los estudiantes en la asignatura Ape I.
- Conocer la influencia de la biografía escolar de los estudiantes de EGB en la construcción de sus reflexiones en la asignatura Ape I.

En torno a estos objetivos los resultados indicaron que en las clases del Ape I no se presentan estrategias específicas para mejorar los niveles de reflexión de los estudiantes, es decir, para alcanzar reflexiones dialogadas o críticas. Los docentes buscan promover las reflexiones a través de llamados de atención que piden mayor profundidad en las mismas, sin embargo, las actividades diseñadas para la clase no varían notablemente. Las estrategias didácticas fueron siempre las mismas y tanto estudiantes como docentes expresaron únicamente reflexiones descriptivas. Se identificó que algunas preguntas⁴³ de los docentes promovían procesos reflexivos en el aula universitaria así como el dialogar sobre temas que resultaron significativos para ellos. Dentro de estos temas se encontraron los relacionados con impresiones y

⁴³ Preguntas realizadas para “revisar o examinar” lo dicho



sentimientos individuales, así como experiencias comunes vividas en las escuelas. Temas “académicos” como el desarrollo de eventos educativos o la relación entre el barrio y la escuela, provocaron en su mayoría descripciones en las que tan solo se informaba lo observado en la escuela.

Situación similar se observó en los trabajos finales de la asignatura, aspecto que no llama la atención debido a que estos debían ser elaborados en función de las reflexiones realizadas en la Universidad. Se encontró que los estudiantes construyen tanto descripciones, como reflexiones descriptivas. Las reflexiones descriptivas encontradas no exploraban razones más allá de la opinión personal y en un ámbito superficial que no se veía enriquecido por la formación docente hasta ahora recibida. La identificación de reflexiones dialogadas⁴⁴ fue mínima y, al igual que en las clases observadas, no se encontró ninguna reflexión crítica.

Se advirtió la intención de los estudiantes de utilizar teoría para relacionarla con sus ideas y de esta manera construir mejores reflexiones, ya que esta era una consigna para realizar el trabajo final de la asignatura⁴⁵, sin embargo, la información teórica escrita no cumplía su objetivo, pues concluía siendo solo un enunciado que no se relacionaba de una manera coherente con lo escrito por los estudiantes.

Se encuentra nuevamente que hay temas que son más reflexionados que otros, al igual que en las clases observadas. Al referirse a su propio proceso de aprendizaje y a la evaluación de la asignatura, los estudiantes escribieron reflexiones descriptivas, mientras que en temas como componentes curriculares y desarrollo de eventos educativos, los estudiantes reflexionaron muy poco y lo que hicieron más bien es limitarse a escribir únicamente descripciones sobre las clases observadas en las escuelas.

⁴⁴ Se encontraron tres episodios de reflexiones dialogadas en dos trabajos de los seis revisados.

⁴⁵ En la guía para realizar el trabajo de sistematización consta: “*La sistematización debe relacionar sus reflexiones con lo que expone el texto de PROMEBAZ y otros argumentos teóricos que consideren pertinentes*”



Al explorar sobre la biografía escolar de los estudiantes se encontraron aspectos comunes que llamaron la atención. Todos los estudiantes describieron procesos educativos rutinarios, en los que los protagonistas fueron sus docentes. Un solo caso mostró entusiasmo en cuanto a la realización de proyectos y experimentos, sin embargo esta era la única actividad diferente a las demás relatadas por la misma estudiante. “Clase normal”, “típica”, “recta”, fueron características comunes mencionadas por los estudiantes.

Por otra parte, los estudiantes que se identificaron como participativos⁴⁶ en sus clases lo hacían porque “hablaba cuando el profesor pedía” o porque “preguntaba lo que no sabía para no perder el año”. En sus respuestas no reconocieron como un aprendizaje del colegio actitudes cuestionadoras, indagadoras y mucho menos reflexivas que puedan ser útiles para la formación universitaria, ellos en cambio mencionan a la responsabilidad, a la preparación para hacer trabajos y, en el mejor de los casos, a preguntar cuando no se entiende algo, como aportes de la educación recibida para su eficaz desempeño en la carrera universitaria.

Los procesos de aprendizaje vividos en escuela y colegio no dieron espacio a actitudes reflexivas o críticas. De sus entrevistas se infiere que ellos debían atender, leer, copiar, entender, hacer deberes y estudiar. Los estudiantes vivieron experiencias educativas en las que los profesores “dan su clase”, por lo tanto lo que debían hacer ellos exclusivamente, es recibirla.

En este contexto, no sorprende que los estudiantes no construyan reflexiones dialogadas y mucho menos reflexiones críticas en la asignatura Ape I. Este resultado que podría ser desalentador coincide con la investigación realizada por Julio Roca y Rosa Manchón en la que, después de analizar el proceso de reflexión de un grupo de futuros maestros de inglés, hallaron un bajo nivel de reflexión, caracterizado también

⁴⁶ El caso de los otros estudiantes (2) afirmaron haber sido alumnos que tenían que limitarse a escuchar y copiar, aseguran que su participación en el aula de clase fue nula. Los dos estudiantes se graduaron hace 12- 14 años, sin embargo sus datos no han sido excluidos porque a partir de las entrevistas se puede notar que ciertas prácticas educativas vividas por ellos no ha cambiado en comparación con otros estudiantes entrevistados graduados hace 4-5 años.



por la ausencia de reflexiones críticas. Esta situación, lejos de ser desmotivadora para los investigadores, les llevó a presentar propuestas metodológicas que promueven explícitamente la actividad reflexiva⁴⁷ (373). Ellos consideran que el predominio casi absoluto de descripciones encontradas se debe, entre unas de las razones⁴⁸, a que en la asignatura de estudio “Practicum”⁴⁹ “se les pide sin más que **“reflexionen”** asumiendo que todos **los estudiantes sabrán cómo hacerlo**.

Sanchez, Santos y Ariza encontraron también que en una experiencia de formación de profesores principiantes en la primera parte del proceso los docentes presentaron “un discurso factual, en el que realizan descripciones sin fundamentación ni justificación acerca de su quehacer o el de colegas” (153). Estos resultados respaldan lo encontrado en esta investigación referente a la caracterización de las reflexiones realizadas por los estudiantes.

Al hablar de las estrategias metodológicas que promueven procesos reflexivos, María Chacón en su investigación denominada “*La reflexión y la crítica en la formación docente*”, al preguntarse acerca de cómo se promueve el desarrollo de competencias para la reflexión y la crítica en la carrera de Educación encuentra que “las estrategias desplegadas durante la formación para incrementar la reflexión son limitadas” (340). Estos resultados parecen respaldar lo encontrado a partir de las observaciones de las clases de la asignatura Ape I, pues se evidenció que las actividades de aprendizaje diseñadas no impulsaron intencionadamente reflexiones de mejor nivel ya que descripciones y reflexiones descriptivas estuvieron presentes en las clases y en los trabajos finales revisados. Otras investigaciones proponen estrategias basadas en el pensamiento narrativo a través de relatos etnográficos (Gutierrez, Correa y Jimenez 493-505), uso de diarios y discusiones mediante blogs (Alirio y Zambrano 87-105) o

⁴⁷ Taís Quevedo Marcolino y María da Graça Nicolletti tampoco encontraron descripciones críticas en su investigación denominada “Narratives, reflective processes and professional practice: contributions towards research and training”, su trabajo fue llevado a cabo con practicantes de la carrera de Terapia Ocupacional.

⁴⁸ Se refieren también a otra razón posible: la forma en la que se estructuran los trabajos de prácticas así como las instrucciones para su redacción

⁴⁹ El practicum es una asignatura en la que se reflexiona sobre las prácticas preprofesionales, y es parte del currículo de muchas instituciones de formación docente



propuestas de modelos innovadores para producir reflexión desde la práctica (A. Domingo), entre otros. Lo cierto es que aplicar mejores estrategias para promover la reflexión resulta una preocupación constante y un campo amplio sobre el cual investigar.

4.1.1 La educación del pasado, la de hoy, y sus resultados

“Porque aprendimos a aprender sin problematizar las formas de nuestro encuentro con lo real, ´naturalizándolas´. Es decir, sin interrogarnos hasta dónde nuestras experiencias de aprendizaje y los modelos configurados en ellas favorecen o, por el contrario limitan, la apropiación de lo real”.

Quiroga ctd en Alliaud 5

Como se afirmó en el primer capítulo, lo opuesto a la rutina y a la memorización de contenidos de manera irreflexiva es la toma de conciencia crítica con respecto a cualquier conocimiento (Carmona 136). La biografía escolar⁵⁰ de los estudiantes muestra a grandes rasgos los procesos educativos de los que fueron parte. “Se aprendió a aprender sin problematizar”, como afirma Quiroga, configurando una experiencia que se prestaría perfectamente para la formación de un *habitus*⁵¹ ajeno a una postura reflexiva y crítica, ya que “se ha desarrollado una relación con el saber [...] que no les invita a la reflexión” (Perrenoud 18). Este mismo autor asegura que así como hay determinadas experiencias de vida que pueden predisponer a una actitud reflexiva, otras experiencias van en sentido contrario y habitúan a un mundo “en orden” (62-63). En este contexto, Perrenoud afirma que una de las dificultades para

⁵⁰ Resulta importante reflexionar sobre la afirmación de Andrea Alliaud acerca de la biografía escolar: *“Por sus características, y su menor evidencia el saber que otorga la experiencia es frecuentemente obviado en las propuestas “formales” de la formación (inicial o en servicio) pero no por ello está ausente”* (7)

⁵¹ Aunque en el capítulo 1 ya se refirió teóricamente acerca del *habitus* para efectos de comprensión del texto se aclara que se entiende por *habitus* reflexivo a una postura reflexiva compuesta por las disposiciones interiorizadas entre las que están las competencias, pero también una relación reflexiva con el mundo y el saber, una curiosidad, una perspectiva distanciada, las actitudes y la necesidad de comprender” (Perrenoud 79).



trabajar desde el enfoque reflexivo la formación docente es precisamente esta: “**la relación que se ha venido desarrollando con el saber**” que ha configurado la preferencia de los estudiantes por “**absorber y reproducir los saberes**” pues es parte del oficio de alumno al que han estado acostumbrados⁵² (Ibidem 78). Entonces, un punto de inicio para reflexionar debería ser este: abrir los ojos hacia la opacidad del *habitus*.

Por otro lado, en el aula universitaria se pretende mostrar una realidad que debería ser entendida diferente: partir de experiencias reales, apertura para el diálogo, interacción social y el tratamiento de temas relacionados con la realidad del aula y de la escuela configuran la dinámica de las clases del Ape I, sin embargo, a pesar de cumplir con elementos importantes para un aprendizaje reflexivo, estos no consiguen desarrollar en los estudiantes reflexiones de mejor nivel. Las reflexiones presentadas, si no han sido confundidas con descripciones, tienden a ser superficiales, carentes totalmente de crítica y aisladas de teoría y de otros conocimientos aprendidos en la carrera. Perrenoud explica este escaso uso de saberes didácticos, psicopedagógicos o psicosociológicos en las reflexiones por la dificultad de los estudiantes de conectarlos con las situaciones vividas u observadas. Este mismo autor señala también que los docentes formadores, en este caso los docentes del Ape I, deben preocuparse por la articulación de saberes y potenciarla constantemente⁵³ (82). Sin embargo, se reconoce que esta actividad por parte de los docentes de Ape I no es condición suficiente para provocar esta articulación ya que se necesita, tal como lo afirma Domingo⁵⁴, un cambio a nivel más amplio, en el que exista contribución de los

⁵² La analogía propuesta por Dewey en su libro *Democracia y Educación* resultaría también pertinente para ilustrar la relación con el saber que conforma un *habitus* no reflexivo:

Si la vista es afectada constantemente por objetos armoniosos, con elegancia de forma y color, se desarrollará naturalmente un espíritu de buen gusto. El efecto de un ambiente chabacano, desordenado y recargado destruye el buen gusto, así como una vecindad miserable y estéril devasta el deseo de belleza” [...] (26).

⁵³ En una clase del Ape se pudo observar que, al tratar el tema de la motivación el docente realizó preguntas para “recordar “ conocimientos relacionados con este tema aprendidos en la asignatura de Psicología educativa, sin embargo, en los trabajos de los estudiantes no se advierte que la relación con esta teoría sea parte de sus reflexiones.

⁵⁴ Angels Domingo trata ampliamente acerca de la reflexión en formación docente en su tesis doctoral: “*La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*”



docentes de la carrera para “abrir sus disciplinas” y “adoptar actitudes más flexibles que no les limiten a su estricto marco de referencia inmediato de su asignatura” a más de comprender que los saberes deben estar conectados con la realidad, entendida como un contexto multidisciplinar, y que por lo tanto, si no aportan soluciones para la misma no tendrían sentido. (280)

Al hablar del papel de la teoría como medio que enriquece las reflexiones, Anijovich et al afirman que:

“La reflexión será más elaborada y crítica si es capaz de mirar su práctica (o para este caso la observación realizada) a la luz de lecturas y marcos de referencias teóricos que le permitan enriquecer sus hipótesis de trabajo”(55).

Nuevamente la importancia del docente de la asignatura se presenta, ya que debe apoyar o provocar en sus estudiantes la búsqueda de teoría para enriquecer sus reflexiones. Esteve afirma que *“se necesitaría docentes capaces de intervenir con su saber teórico o en su defecto, informar a los docentes en formación de las fuentes y recursos más adecuados para satisfacer las necesidades que vayan emergiendo”*(17).

Como se explicó en párrafos anteriores, un resultado de la primera parte de la investigación fue reconocer que en las clases del Ape I no se utilizan estrategias intencionadas para conseguir reflexiones de mejor nivel. Muchos autores que han tratado el enfoque reflexivo de la formación docente apelan a medios como portafolios docentes, diarios de formación, talleres, biografía escolar, grupos de reflexión, entre otros (pág. 33-34), para promover y provocar la reflexión en los estudiantes de formación docente, sin embargo, todo este trabajo resultaría desgastante si los estudiantes no saben lo que significa reflexionar y el tipo de reflexión que se requiere para llegar a ser el docente reflexivo y crítico que se busca desde la carrera. González en su investigación acerca de la formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios concluye que “es necesario explicitar lo que se quiere lograr desde el



punto de vista pedagógico con los estudiantes, porque se considera que es importante que tengan claro qué deben realizar y cómo hacer lo que se proponen “(612).

Por lo tanto, los estudiantes deben reconocer lo que significa reflexionar y sobre todo ser conscientes del tipo de reflexión que se requiere. En este contexto Anijovich et al (55) afirman:

La falta de orientación acerca de lo que significa reflexionar y su proceso, hace que esta propuesta pueda perderse en una amplitud de opciones, a veces difusas para algunos o inciertas para otros, que provocan a la larga no saber qué hacer. Esto sucede sobre todo, cuando la reflexión no es una parte habitual de la formación docente.

Desde el marco teórico se ha entendido a la reflexión como un proceso mental, por lo tanto, es necesario referirse a las operaciones intelectuales requeridas para construir reflexiones. García Hoz (ctd en Perez 1) afirma que reflexionar implica necesariamente otras operaciones complejas como sintetizar, inferir y valorar, sin embargo, en la presente investigación, se puede advertir que una operación básica del pensamiento como es la de describir, tiene una presencia considerable, al haber sido la utilizada para construir episodios de descripciones no reflexivas que se presentan en todas las sistematizaciones revisadas. Según la compilación de A. Campirán, Guevara y Sánchez (33) acerca de las habilidades del pensamiento crítico y creativo, las habilidades básicas del pensamiento como observar, clasificar, comparar y describir, “sirven para transitar en el mundo cotidiano...tienen una función social y no son suficientes para el estudiante en su tránsito por la Universidad“. Por lo tanto, lo propio del pensamiento en estudiantes universitarios debería ser un constante uso de operaciones mentales complejas que les permita reflexionar y de esta manera mirar la realidad desde diferentes perspectivas.⁵⁵ No se pretende justificar el desempeño bajo en cuanto a los niveles de reflexión de los estudiantes a partir de estas afirmaciones,

⁵⁵ En este mismo sentido se puede acotar que hay estudios realizados por Xavier Burón en lo que se muestran que hay estudiantes universitarios que “llegan a cursos avanzados sin saber realizar tareas básicas para el aprendizaje” (ctd en Gonzalez 598).



pero si se requiere comprender la importancia de actividades de aprendizaje intencionadas que promuevan operaciones mentales que impliquen un desafío intelectual y que, por lo tanto, no puedan responderse únicamente con descripciones. Es así que las clases de Ape I se han visto dinamizadas por relatos llenos de descripciones de situaciones observadas, Perrenoud (173) afirma que esta “creación de un espacio para la palabra derriba una barrera y en un primer momento da lugar a un flujo narrativo con fuertes tintes de emoción” tal como se observó en las clases de Ape I, pero afirma que hay que salir de esta fascinación para introducir “**rupturas en el sentido común**” y construir preguntas que vayan más allá de una primera impresión y que generen una duda que requiera ser pensada.

A partir de los aportes al estudio de los niveles de reflexión⁵⁶ se considera que las reflexiones son más profundas y de mejor nivel cuando se reconocen creencias, se conecta con conocimientos previos y teoría y se asume una postura crítica. Deducir como debe ser el contexto para que estas condiciones se presenten resulta complejo, pero es necesario reconocer los elementos que pueden provocarlo. Al analizar los trabajos de los estudiantes y las clases del Ape I se pudo encontrar que hay temas que son más reflexionados que otros, pues provocan el “entusiasmo” (pág. 4) requerido según Dewey, y por lo tanto, la motivación que llevaría al interés para reflexionar. Tagle cita a Prieto (212) y respalda tal afirmación al decir que una de las razones para que la reflexión no se efectúe estaría relacionada con una falta de motivación.

En este mismo contexto Campirán, Guevara y Sánchez (34) identifican dentro de los componentes para tener interés por reflexionar al “*sentimiento de importancia*”, que se refiere a lo que el estudiante encuentra como significativo, es decir el proceso de reflexionar resulta atractivo si responde al propio interés y si, el tema a reflexionar, permite anclarse a los conocimientos previos.

⁵⁶ Este tema está desarrollado en la página 18 del primer capítulo correspondiente al marco teórico.



En consecuencia de esta afirmación, se puede decir entonces que los temas relacionados con experiencias comunes vividas en la escuela, con evaluar la asignatura y con los sentimientos de los estudiantes al asistir a la escuela, resultan ser más significativos que los otros temas a los que se les ha denominado “académicos”. Por una parte, se puede advertir que en los primeros temas los estudiantes son los protagonistas y en los otros asumen un papel de espectadores. Por otra, tomando la afirmación elaborada por Esteve: “*es necesario tener claro el tema que se va a reflexionar antes de iniciarla*” (7), se observa que los primeros temas mencionados no se prestan a equívocos, mientras que los segundos requieren una comprensión más amplia para que los estudiantes estén en condiciones de orientar su observación y detectar problemas o realizar comentarios o cuestionamientos.

4.2 Conclusiones y recomendaciones

Comprender el proceso de reflexión de los estudiantes en la asignatura Ape I resulta complejo debido a los diversos factores que pueden influir. Con la investigación se ha podido conocer el escaso nivel de reflexión de los estudiantes, caracterizado por ausencia de relación con conocimientos de la carrera y con fundamentos teóricos pertinentes. La ausencia de reflexiones críticas sobre la realidad de la escuela preocupa en un contexto en el que se busca que los estudiantes se interesen en el compromiso con el cambio paradigmático de la EGB⁵⁷. Por otra parte, como consecuencia del bajo nivel de reflexión, se corre el riesgo de fortalecer *habitus* incoherentes con la formación docente pretendida desde la carrera, al no mirar críticamente la realidad educativa.

Se pone en evidencia el papel importante de los docentes universitarios. Ellos son los responsables de acompañar en este proceso reflexivo y promover intencionada y planificadamente, procesos reflexivos de mejor nivel. Propiciar estrategias que permitan conectar las reflexiones con los otros saberes de la carrera y con teoría

⁵⁷ Uno de los objetivos de las asignaturas Ape I, II, III y IV



pertinente, provocar desafíos o rupturas que “rompan el sentido común” y que exijan por lo tanto operaciones mentales diferentes de la descripción, lograr el “entusiasmo” al que se refiere Dewey como una de las condiciones para reflexionar, así como potenciar la significatividad de temas que podrían entenderse como “vacíos” o “complicados” para reflexionar, se presentan en este contexto como desafíos para los formadores de maestros. Además, es necesario que el docente universitario explicita a sus estudiantes el tipo de reflexión necesario para alcanzar su formación como “*investigadores críticos de su propia práctica*”(Carrera de Educación General Básica).

Por otra parte, el reconocer aspectos de la biografía escolar de los estudiantes como las prácticas educativas desfavorables para la formación de un *habitus* reflexivo y crítico de las que han sido parte, ha permitido distinguirlos como sujetos constituidos social e históricamente y que, por lo tanto, requieren que sus aprendizajes partan de ellos y de la toma de conciencia de sus esquemas de conocimientos en cuanto a la reflexión crítica, es decir, tomar como punto de partida su *habitus* (Esteve 31) para, de esta manera, utilizar el poder de la reflexión a cabalidad. Es necesario recalcar que el tema de la biografía escolar es amplio, complejo y de suma importancia para la formación docente pues se afirma que en ella “se adquieren los rasgos más tradicionales que a la formación profesional le cuesta mucho transformar” (Lortie ctd en Alliaud 2), por lo tanto se requeriría una investigación exclusiva sobre este tema que propenda otros enfoques investigativos para el mejoramiento de la formación docente.

Con respecto a la asignatura Actividad Pedagógica en la Escuela es necesario reconocer su potencialidad en cuanto a que permite un diálogo entre la teoría y la práctica y viceversa, a partir de contextos reales. Por lo tanto, se recomienda no perder este espacio e implicar a los docentes de la carrera en este proceso de mirada crítica a la realidad educativa y de apoyo constante a la reflexión, como eje transversal y elemento básico en la formación de docentes críticos y reflexivos de su propia práctica.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

ANEXOS



ANEXO 1

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

ACTIVIDAD PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA I
Marzo – Julio de 2013

**GUÍA PARA LA ELABORACIÓN
DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

El examen final (de primera instancia, no así el de suspensión) consistirá en la elaboración de una sistematización de su experiencia en esta asignatura.

La sistematización deberá constar de

- Portada con datos informativos
- Punto 1: sistematización de las experiencias
- Punto 2: Reflexión sobre su proceso de aprendizaje
- Punto 3: Evaluación de la asignatura.
- Anexos (anotaciones de campo)

*** DATOS INFORMATIVOS**

- En la portada anotar los datos que identifiquen el documento: título, carrera, ciclo, su nombre, fecha,...
- Datos sobre el lugar donde han realizado las observaciones: escuela, año de básica, número de niñas y niños, nombre de la profesora,...

1. SISTEMATIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS (EN LA ESCUELA) Y LAS REFLEXIONES

Para esta sistematización deben tomar como materia prima las interpretaciones y comentarios de las observaciones realizadas (si lo creen pertinente pueden también referir algún hecho observado); así como las reflexiones hechas en la universidad.

Organizar la información en torno a las categorías que suponen los temas de las guías (escuela y contexto, aula y actores, bienestar, involucramiento, componentes del currículo y desarrollo de eventos educativos), relacionarla y analizarla.

La sistematización debe relacionar sus reflexiones con lo que expone el texto de PROMEBAZ.



2. REFLEXIÓN SOBRE SU PROCESO DE APRENDIZAJE

Cómo se sintieron ustedes: ¿iban a gusto a la escuela?, ¿sienten que han acertado con esta elección profesional? Argumenten.

3. EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

Evaluación del desarrollo de la asignatura APE I valorando los dos momentos (observaciones en la escuela y reflexión en la universidad) y la relación entre los mismos. Argumenten.

* **ANEXOS:** Incluir como anexos las anotaciones de campo de las 4 últimas observaciones⁵⁸.

* REVISIÓN DE LOS AVANCES DE LA SISTEMATIZACIÓN:

La clase del 27/28 de junio se destinará a revisar los avances de la sistematización. Se solucionarán dudas y se dará la orientación pertinente.

* **ENTREGA:** Pueden entregarla el último día de clase (4/5 de julio) o el día del examen. Después del día del examen no se recogerá ningún trabajo⁵⁹. Al respecto del día del examen se tomará en cuenta, para todos los grupos, el primer día asignado⁶⁰ en el calendario de exámenes. Probablemente será el 12 de julio (de todas formas habrá que estar pendientes cuando se publique el calendario).

* CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN

- Contenido:
 - Debe llegar al análisis, no quedarse en descripción de aspectos superficiales.
 - Argumentación.
 - Las anotaciones de campo:
 - deben diferenciar claramente los hechos de la interpretación o comentarios.
 - Los comentarios deben tener una base, un sustento, en algún hecho observado.

- Forma:

⁵⁸Si ya las han entregado a su tutora no es necesario adjuntarlas aquí.

⁵⁹Si se esperan a entregarla el día del examen y por una causa mayor no pueden venir a la universidad, pueden dárselo a una compañera para que la entregue.

⁶⁰No así como hicimos para el examen interciclo, que lo dejamos para el segundo día. Entonces fue por motivos de coincidencia con asistencias a la escuela. Para el examen final no habrá tal coincidencia.



- Completo: con todos los elementos de la guía
 - Presentación: con una estructura (títulos, subtítulos, párrafos,...) ordenada.
 - Claridad: redacción, ortografía y sintaxis.
 - En caso de usar referencias citarlas correctamente, siguiendo las normas APA (se adjunta manual; sólo es necesario seguir las indicaciones de las páginas 141 a la 147).
-
- Puntuación:
 - Punto 1. Sistematización: 12 puntos
 - Punto 2. Reflexión sobre su aprendizaje: 3 puntos
 - Punto 3. Evaluación de la asignatura: 3 puntos
 - Guías: 12 puntos (3 puntos cada una).
 - TOTAL: 30 PUNTOS

*** EN CASO DE SUSPENSIÓN DEL EXAMEN (SISTEMATIZACIÓN)**

En caso de no alcanzar la nota necesaria para aprobar la asignatura (12 puntos en la sistematización y 60 en el total), se tomará un examen (sin libro) sobre el texto del PROMEBAZ. Este examen será sobre 30 puntos.

Cuenca, 28 de mayo de 2013



ANEXO 2

GUIA DE OBSERVACION N°

Fecha:

Hora:

Objetivo de la clase: (tema)

.....
.....
.....
.....

Estrategia didáctica:

.....
.....
.....
.....
.....

Observación- estudiantes	Interpretación

Observación- docentes	Interpretación

Comentarios y observaciones:



ANEXO 3

ANALISIS DE LOS INFORMES

E1

Temas de las guías	Episodios	Niveles de Reflexión N1,N2,N3,N4
T1		
T2		
T3		
T4		
T5		
T6		
T7		
T8		
Observaciones:		



ANEXO 4

Desarrollo de procesos reflexivos en formación docente inicial.

Un estudio de caso

Entrevista a estudiantes

Objetivo: Conocer el proceso enseñanza aprendizaje del que fueron parte los estudiantes en su biografía escolar así como el papel que jugaron como estudiantes dentro de ese proceso y las definiciones que cada uno aplica a esas experiencias.

Entrevista N°

Fecha:

Nombre del entrevistado:

Nombre del entrevistador:

Año de graduación:

¿Cómo fue la educación recibida por usted en la escuela y colegio ¿?

¿Cómo eran las clases en general? Podría darme un ejemplo

En esta trayectoria educativa vivida, ¿cómo era su rol como estudiante?

¿Considera que la educación de la que ud fue parte ha influido en su formación universitaria actual? ¿Cómo?

Algo más que desee manifestar.

Gracias

LISTADO DE ESQUEMAS Y CUADROS

Esquema 1. Áreas del pensamiento

Cuadro 1. Aportes al estudio de los niveles de reflexión



Cuadro 2. Aportes a la práctica reflexiva

Esquema 2. Instrumentos de observación

Esquema 3. Biografía escolar en formación docente

Cuadro 3. Carrera de EGB. Eje teórico-práctico

Cuadro 4. Actividades de los estudiantes en las escuelas

Cuadro 5. Diseño de la investigación

Cuadro 6. Clases de Ape I: Categorías identificadas

Esquema 4. Reflexiones en las clases de Ape I

Cuadro 6. Reflexiones de los estudiantes de la asignatura
Ape I: trabajo final

Cuadro 7. Reflexiones de los estudiantes por temas

Esquema 5. Principales rasgos de la biografía escolar
de los estudiantes



BIBLIOGRAFÍA

- Aiello, Berta, Laura Iriarte y Viviana Sassi. «La narración de la biografía escolar como recurso formativo.» *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. Ed. Universidad de La Plata. La Plata, (2011). 1-10.
- Alirio, Edgar y Lilian Zambrano. «Exploring reflective teaching through informed journal keeping and blog group discussion in the teaching practicum.» *Profile issues in teacher's professional development* (2010): 87-105.
- Alliaud, Andrea. *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. Buenos Aires: Mimeo, (2003).
- Anijovich, Rebeca, Graciela Cappelletti y et alt. *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós, (2009).
- Barcena, F. y G. Vázquez. «Pedagogía cognitiva: la educación y el estudio de la mente en la sociedad de la información.» *Teoría de la educación: Educación y cultura en la sociedad de la información* (1999): 1-11.
- Bárcena, Fernando. *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós, (2005).
- Carmona, María. «Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos.» *Revista de Teoría y Didáctica de las ciencias sociales* (2008): 125-146.
- Carrera de Educación General Básica. «Plan de carrera de Educación General Básica.» Cuenca: Facultad de Filosofía. Universidad de Cuenca, s.f. Documento.
- Chacón, María. «La reflexión y la crítica en formación docente.» *Educere* (2006): 335-342.
- Comisión de Gestión Curricular. «Análisis de la pertinencia de la carrera de Educación General Básica.» Cuenca, (2014). Documento en construcción
- Comps. Campirán, A y otros. *Habilidades del Pensamiento crítico y creativo*. Mexico: Universidad Veracruzana, (1999).
- Cordero, Monika y Van der Bijl, Bart. «Sílabo de la asignatura Actividad Pedagógica en la escuela I.» Cuenca, (2013).



- Creswell, John. *Qualitative inquiry & reserch design. Choosing among five approaches*. California: Sage Publications, (2007).
- Domingo, Ángels. «La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo.» *Tesis Doctoral*. Barcelona: Universidad Internacional de Cataluña, Diciembre de (2008).
- Esteve, Olga. *La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente*. Lagasabaster, David y Juan Manuel Sierra (eds), (2004).
- . «Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas:hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica.» *Actas del Erste Tagung zur Didaktik fur Spanishch und Detusch als Fremdsprache*. (2004).
- Gonzalez, Claudia. «Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios.» *Magis* (2012): 595-617.
- Gorodokin, Ida. «La formaciòn docente y su relaciòn con la epistemologia.» *Revista Iberoamericana de educaciòn* (2005): 1-9.
- Gutierrez, Luispe, y otros. «El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum del Magisterio.» *Revista de Educación* (2009): 493-505.
- Hernandez, Roberto, Carlos Fernandez y Pilar Baptista. *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill, (2006).
- Hesse-Biber, Sharlene y Patricia Leavy. *The practice of qualitative research*. California: Sage Publications, (2006).
- Marcano, Noraida y William Reyes. «Categorías espistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente.» *Multiciencias* (2007): 293-307.
- Marcolino, Tais Quevedo y María da Graca Nicolletti Mizucami. «Narratives reflective processes and professional practice:contributions towards research and training.» *Interface* (2008): 541-547.
- Peñas, María y Pablo Flores. «Procesos de reflexión en estudiantes para profesor de matemáticas.» *Enseñanza de las ciencias* (2005): 5-16.
- Perez Gomez, Angel. «Aprender a educar. Nuevos desafios para la formación de docentes.» *Revista interuniversitaria de Formaciòn del Profesorado* (2010): 37-60.



- Perez, Augusto. «Desarrollo del Pensamiento.» *Instituto de Desarrollo Intelectual* (s.f.): 1-16.
- Perrenoud, Philippe. «La formación de los docentes en el siglo XXI.» *Revista de Tecnología educativa* (2001): 503-523.
- . « Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar » Barcelona: Grao, 2004.
- Roca, Julio. «La actividad reflexiva de los estudiantes de magisterio de lenguas extranjeras (inglés) durante las prácticas escolares.» *Cauca, Revista Filología y su didáctica* (2002): 491-532.
- Roca, Julio y María Rosa Manchón. «Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el practicum de maestro (inglés).» *Revista de educación* (2007): 373-396. Documento.
- Sanchez, Sandra, Ma Teresa Santos y María Victoria Ariza. «Reflexionar para mejorar el acto educativo.» *Educación y educadores* (2005): 145-159.
- Tagle, Tania. «El enfoque reflexivo en la formación docente.» *Calidad en la Educación* (2011): 203-215.
- Talaferro, Dilia. «La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes.» *Educere* (2005): 269-273.
- Taylor, S, Bogdan R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1984.
- Torres, Rosa María. «Nuevo rol docente. Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?» *Aprender para el futuro; nuevo marco de la tarea docente: Documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana, 1999.
- Valles, Miguel. *Técnicas cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis, (2000).
- Villalobos, José y Carmen Cabrera de. «Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva.» *Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales* (2009): 139-166.