

(*) **Gabriel Juani.** Licenciado en Diseño de la Comunicación Visual. Docente, investigador categorizado y extensionista (FADU-UNL). Magíster en Docencia Universitaria (FHUC-UNL). Profesor Asociado en Universidad Católica de Santiago del Estero (Departamento Académico Rafaela). Participa en proyectos institucionales en torno al Diseño de información en interfaces lúdico didácticas para el abordaje de problemáticas sociales y regionales.

Cristian Baronetti. Licenciado en Diseño de la Comunicación Visual (Universidad Católica de Santiago del Estero, D.A. Rafaela). Director en Baro Estudio de Branding & Diseño.

Las clases simuladas como dispositivos para las prácticas de la enseñanza y la formación de profesionales reflexivos/as

Fecha de recepción: junio 2023

Fecha de aceptación: agosto 2023

Versión final: octubre 2023

Perez Dib, Carina (*)

Resumen: Este artículo parte de las experiencias vivenciadas en el marco del espacio curricular de Práctica de la enseñanza, Profesorados para la Educación Secundaria en Historia, Geografía y Ciencia Política, correspondiente al tercer año. IFDCSL. Desde el espacio de Práctica, se ha resignificado el uso del dispositivo didáctico pedagógico que llamamos “Clase simulada”, en vinculación con prácticas de la enseñanza reflexivas. Teniendo en cuenta que la simulación es una estrategia didáctica que permite a los/as estudiantes acercarse a situaciones similares a la realidad pero en forma ficcional. Es una experiencia que ayuda a desarrollar la confianza y seguridad necesaria para pararse frente a un grupo y “actuar” como profesor/a en un contexto artificial. Viendo la posibilidad de que este dispositivo se transforme en una herramienta para lograr cambios en el estar siendo como futuros docentes y en las experiencias relacionadas con diversas prácticas de la enseñanza, en instancias previas al ingreso a las aulas, en las escuelas asociadas. De acuerdo a experiencias previas, con otros grupos, hemos observado que este dispositivo ha despertado el interés así como el compromiso para con este Trayecto propuesto y ha sido considerado por los grupos de estudiantes de años anteriores, como una forma muy potente para iniciar el camino hacia las prácticas de enseñanza situadas y en las escuelas asociadas. Consideramos que la motivación lograda en esta experiencia es “...lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía”, en palabras de Solana. R.F (1993).

Palabras claves: Formación - clase simulada – reflexión – dispositivo – práctica - enseñanza.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 216]

Introducción

El proponer a las clases simuladas, como un Dispositivo didáctico y pedagógico, así como motivacional y orientado a las prácticas de la enseñanza nos ha permitido lograr en el grupo de estudiantes, experiencias vivenciadas de forma intensa, que los/as han acercado a la construcción de su propio estar siendo docentes, profesional y reflexivo.

El pensar en este dispositivo didáctico pedagógico, nos permitió lograr en el interior del grupo mayor apertura, mayor motivación así como ir descubriendo sus saberes construidos acerca del campo de la práctica, valiosos y significativos, para esta instancia de formación atravesada por expectativas que delatan miedos, inseguridades y ansiedades profundas.

Usamos como eje, temas referidos a la Práctica docente reflexiva, a la evaluación, al acto político de educar y a la evaluación formativa. Transformamos este dispositi-

vo en una propuesta transversal. Propusimos de alguna forma la revisión de las propias prácticas de evaluación vividas y sus matrices, así como los modelos didácticos pedagógicos que han huellado su experiencia como estudiantes y la identificación de sus propuestas con herramientas ofrecidas por las teorías del aprendizaje, a la hora de planificar y poner en marcha la acción pedagógica concreta “ la clase simulada”.

El objetivo ha sido lograr que los y las estudiantes, tomen su posición como profesor y reflexionaran acerca de la importancia que tiene la acción de planificar y que reconozcan matrices de aprendizajes que se hacen presentes en la praxis misma, así como reconocerse con un lugar activo a la hora de ir generando la propuesta de clase y llevarla adelante. Valiéndose además de los recursos TIC, acordes al contexto donde esa praxis se llevaría adelante y como una nueva posibilidad, heredada de la experiencia de pandemia.

Iniciamos el cursado del espacio de Práctica de la enseñanza, con el desafío de que por grupos, los y las estudiantes armen una clase simulada. En esta primera actividad, apelamos a los saberes previos, que han ido construyendo en espacios de Práctica I y II.

Posteriormente les volvemos a pedir una clase simulada, pero ya con la recuperación de lo observado en la primera, y con alguna recuperación de autores /as en las clases taller, poniendo en juego nuevas formas de presentar una propuesta de enseñanza.

A partir de esta estrategia didáctica pedagógica, de la Clase simulada, introducimos saberes referidos a la Evaluación formativa, ponemos en acción diversos instrumentos de evaluación -Co- hetero y autoevaluación- así como habilitamos espacios de escucha e instancias de observación.

Podemos decir que este dispositivo, además permite que los pensamientos y las emociones fluyeran, y fueran instancias dónde se compartieran experiencias y se generaran espacios de intercambio de saberes y reflexiones genuinas. Construir experiencias de Praxis.

Las estrategias de enseñanza

Tal como las autoras Anijovich, R y Mora, S sostienen (2010): Las estrategias de enseñanza son modos de pensar la clase, opciones y posibilidades para que algo sea enseñado. También son decisiones creativas para partir con nuestros alumnos/as y para favorecer su proceso de aprender; son una variedad de herramientas artesanales con las que contamos para entusiasmarlos y entusiasmar en una tarea que, para que resulte, debe comprometerlos con su hacer.

Siguiendo lo que ambas autoras señalan al respecto, podemos pensar que la enseñanza es una actividad entre dos, entre los que hay que acordar acerca del gusto y el sentido que tiene y hacia dónde se quiere llegar.

La enseñanza se torna muy limitada si los recursos creativos son mínimos y si el docente considera que hay un único modo de enseñar al que los y las alumnos/as deben adecuarse.

I.I El concepto de estrategia de enseñanza y diferentes formas de definir las

Recuperando los aportes de las autoras Anijovich R y Mora .S (2010) podemos definir las como:

Asociada al concepto de técnicas, entendidas como una serie de pasos por aplicar, una metodología mecánica, casi un algoritmo.

Asociada a la actividad de los alumnos y a las tecnologías que el docente incorpora en sus clases.

Y de acuerdo a los que las autoras nos presentan en su escrito:

Definen a las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Podemos considerarlas como orientaciones acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

Es así que de acuerdo a la autora Camilloni, A (1998:186):

“(…) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los

programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos”.

La autora señala que la relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inseparables.

Podemos desde aquí realizar las siguientes afirmaciones:

Las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en: los contenidos que transmite a los alumnos; el trabajo intelectual que estos realizan; los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase; el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros.

I.II Las estrategias tienen dos dimensiones

La dimensión reflexiva en la que el docente diseña su planificación:

Involucrando esta dimensión desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, llegando a la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que se considera pertinente en cada caso.

La dimensión de la acción involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas.

Estas dos dimensiones se expresan, a su vez, en tres momentos:

- El momento de la planificación en el que se anticipa la acción.
- El momento de la acción propiamente dicha o momento interactivo.
- El momento de evaluar la implementación del curso de acción elegido, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retro-alimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar.

Para ello, hay que pensar de manera estratégica cómo vamos a interactuar con el mundo y cómo vamos a enseñar.

Pensar las estrategias de enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico implica adoptar una concepción espiralada.

Es así como asumimos que el aprendizaje es un proceso que ocurre en el tiempo, pero no es lineal. Tiene avances y retrocesos; es un proceso que ocurre en diferentes contextos, dónde el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; y en cada giro de la espiral, se modifican la comprensión, la profundidad, el sentido de lo aprendido. Es por esto que la autora afirma que es un proceso al que nunca puede considerárselo como terminado sin posibilidades de enriquecimientos futuros, sin la posibilidad de transformaciones posteriores.

Hablamos del aprendizaje que debe ir acompañado de procesos de enseñanza, que promuevan la creación

de un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza.

Es así, como el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones.

Finalmente podemos agregar que las estrategias de enseñanza que el docente proponga deben de alguna forma favorecer instancias de comunicación e intercambio tanto intrapersonal como entre los/las alumnos/as y el profesor/a, y entre cada alumno/a y el grupo.

Una vez decidida la estrategia y antes de ponerla en acción, es necesario definir y diseñar el tipo, la cantidad, calidad y la secuencia de actividades que ofreceremos a los/as alumnos/as.

II - La bitácora / cuadernos como dispositivo y en relación a las clases simuladas y a la reflexión-acción

Como dispositivo, luego de cada Clase simulada vivenciada -en todos los momentos: planificación, puesta en marcha y evaluación-; les hemos pedido a los/as estudiantes que recuperen el antes durante y después de la experiencia en este trayecto de formación a través de la realización de una producción escrita.

La misma pensada como un modelo de escritura libre, es decir no acotado a reglas de informe de residencia, monografía, memoria profesional u otro texto académico, sino que cada uno va escribiendo reflexiones en su cuaderno a modo de bitácora durante el año.

Sólo se dan algunas recomendaciones acerca de los ejes sobre los cuales escribir como son:

Proyección del rol docente, importancia de la planificación, reconstrucción y reflexión de clases.

Este cuaderno-bitácora constituye la etapa inicial de las narrativas pedagógicas que nutren a una segunda instancia de producción de conocimientos plasmado en los Informes finales de las experiencias de enseñanza vividas por cada uno/a de ellos/as.

Dónde las Clases simuladas, tienen un lugar relevante a la hora de generar instancias de reflexión y nuevos aprendizajes.

La intención es que los /as practicantes organicen lo que han ido construyendo a lo largo de su experiencia, y reflexionen acerca de la misma, generando actos de escritura y a posteriori escritos académicos.

Se trata de proponer instancias de reflexión de la práctica a través de la escritura, para que permita un mejor abordaje o solución y volver sobre los mismos pasos cabalgando sobre la propia escritura para reorientar, transformar o modificar la propia práctica.

Un saber que no procede de una simple apropiación de esos saberes externos, que se han constituido a partir de la separación del sujeto y de la experiencia de vida, sino un saber que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive.

II.I Las clases simuladas y los las prácticas reflexivas en la formación inicial

Comenzaremos este apartado enfocándonos en la reflexión y en los referentes que han propuesto a la misma, en la formación de profesionales reflexivos.

De acuerdo a la autora Rufinelli, A 2017, es posible realizar una aproximación al desarrollo del concepto de reflexión, identificándose en la literatura tres tradiciones del enfoque del profesor como profesional reflexivo:

a) Enseñanza reflexiva (Cruikshank, 1987)

La enseñanza reflexiva o racionalidad técnica, sostiene que la práctica es profesional cuando se sustenta en evidencia científica, construyendo este aprendizaje a través de una reflexión generada por el análisis de la propia práctica en un contexto de simulación, que ofrece oportunidades de reflexionar a la luz de los hallazgos de la investigación.

Desde esta perspectiva, se reconoce un saber reflexivo de base experiencial y que parte de la reflexión acerca de la propia experiencia de práctica docente siendo informado por las teorías existentes.

b) Práctica reflexiva (Schön, D 1983; 2010)

La práctica reflexiva concibe a la docencia más cercana al arte que a la ciencia, estimando que las ciencias aplicadas y técnica son necesarias pero insuficientes para este ejercicio.

Desde la perspectiva de Schön, D, la práctica reflexiva alude a un saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión en y sobre la acción, saber que genera nuevo conocimiento práctico capaz de modificar el repertorio del docente, de generar aprendizaje profesional y mejorar con esto la práctica. Esta tradición se diferencia de la anterior en la ausencia del componente técnico o de la teoría.

c) Indagación crítica (Cornejo, 2003; Zeichner, 1993).

En esta postura, la reflexión crítica, sostiene que se investiga y reflexiona con el fin de transformar la práctica, interpelando las condiciones sociales de la experiencia docente, concibiéndola al igual que las dos tradiciones anteriores -como una herramienta al servicio del mejoramiento de la práctica, pero desde un abordaje social y contextual que enfatiza en la transformación.

Considerando los tres enfoques antes señalados, podemos decir que diversos autores han desarrollado taxonomías de la reflexividad, construyendo categorías sobre las que se ha basado el desarrollo de este campo. Van Manen (1977) distingue tres niveles jerárquicos de reflexión, homónimos a los enfoques. Zeichner (1993) y Hatton y Smith (1995) se basan en esta clasificación para desarrollar otras similares, sin embargo incorporan un tipo de reflexión de naturaleza descriptiva, ubicándola en un nivel básico.

Ruffinelli, A (2017) también nombra a Jay y Johnson (2002), quienes desde su análisis, se desmarcan de la naturaleza jerárquica de las tipologías planteadas por sus antecesores, proponiendo tres dimensiones de la reflexión: descriptiva, comparativa y crítica, donde la dimensión comparativa se vincula al enfoque de racionalidad técnica, y la dimensión crítica lo hace a su enfoque homónimo.

Esta crítica a la naturaleza jerárquica de los niveles es compartida por Russell (2012) argumentando la carencia de evidencia que respalde dicha asunción.

II.II Nuevas miradas

Trascendiendo a las categorizaciones antes mencionadas, la literatura indica que los profesores expertos reflexionan de manera sistemáticamente diferente sobre la enseñanza, en comparación con los profesores principiantes.

Los expertos razonan sobre situaciones de enseñanza, en tanto los principiantes tienden sólo a describir lo que ven, carecer de conexiones y a no integrar la teoría, en ausencia de principios de la enseñanza y el aprendizaje para fundamentar sus decisiones pedagógicas.

Paralelamente, Fendler (2003) critica la diversidad de interpretaciones de la reflexión pedagógica y de la corriente de reflexividad. Sostiene que los argumentos de apoyo a la reflexividad son tan amplios, generales y divergentes que con frecuencia resultan contradictorios.

La autora Ruffinelli, A (2017) al hacer un recorrido por los escritos en el campo de las experiencias de desarrollo reflexivo de estudiantes de Pedagogía realizado por Guerra (2009) entre 1998 y 2008 - concluye que predominan experiencias con énfasis en la reflexión técnica, aunque débiles en su evaluación, razón por la que releva la falta de evidencia científica que sustente el enfoque reflexivo en la formación inicial docente.

Desde aquí surge una definición sumamente completa, dónde la autora Guerra, P (2009) entiende a la reflexión como un producto social que requiere mediación o andamiaje de otro y de herramientas que la sitúen, como videos o escritura; señalando la coexistencia de distintos niveles y sugiriendo que su enseñanza requiere ser organizada en torno a preguntas y procesos clave; disponiendo de dos condiciones mínimas para su desarrollo: a) tiempo y espacio para la reflexión; b) formadores preparados para propiciar la reflexión.

Desde esta última postura, es desde dónde nos situamos para comprender a la reflexión en relación a las clases simuladas como dispositivos didácticos pedagógicos, atravesados por instancias de Evaluación formativa.

El concepto de enseñanza reflexiva: desde Zeichner, K. Zeichner, K (1993) recupera algunas ideas dónde según Dewey, la acción rutinaria está dirigida ante todo por el impulso, la tradición y la autoridad.

En toda escuela, existe una o más definiciones de la realidad que se dan por supuestas, en las que los problemas, objetivos y medios para alcanzarlos quedan definidos de cierta forma especial. Sería ese "así hacemos las cosas acá".

En la medida en que los acontecimientos se desarrollan sin altercados importantes, por ejemplo: momentos de caos en el aula, esta realidad se percibe como no problemática.

La propia visión de la realidad de cada maestro y profesor sirve de barrera frente al reconocimiento y la experimentación de puntos de vista diferentes.

Los profesores y maestros que no reflexionan sobre su ejercicio docente aceptan, con frecuencia de manera crítica, esta realidad cotidiana de sus escuelas, y centran sus esfuerzos en descubrir los medios más efectivos y eficaces para alcanzar los fines y resolver problemas en gran medida definidos por otros para ellos.

Muchas veces, estos maestros y profesores pierden de vista el hecho de que su realidad cotidiana sólo constituye una alternativa de entre muchas, una serie de opciones de un universo de posibilidades mucho mayor.

Con frecuencia, pierden de vista los objetivos y fines hacia los que dirigen su trabajo, y se convierten en meros agentes de terceros. Cualquier problema puede enfocarse de formas distintas.

Los maestros no reflexivos aceptan automáticamente la visión del problema que se adopta por regla general en una situación dada.

Dewey definía la acción reflexiva como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. Para Dewey, por lo tanto, la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores. Sería en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro.

La acción reflexiva constituye también un proceso más amplio que el de solución lógica y racional de problemas.

La reflexión implica intuición emoción y pasión: no es algo que pueda acotarse de manera precisas como han tratado de hacer algunos, y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros.

Hay tres actitudes que Dewey considera necesarias para la acción reflexiva: la apertura intelectual que se refiere al deseo activo de atender a más de un punto de vista a prestar plena atención a las posibilidades alternativas y a reconocer la posibilidad de errores incluso en nuestras más caras creencias.

Los maestros intelectualmente abiertos examinan de manera constante los fundamentos que subyacen a lo que se toma como natural y correcto, y se preocupan por descubrir pruebas contradictorias.

Los maestros reflexivos se preguntan constantemente por qué hacen lo que hacen en clase.

En segundo lugar la actitud de responsabilidad supone una consideración cuidadosa de las consecuencias a las que conduce la acción.

Los maestros responsables se preguntan por qué hacen lo que hacen trascendiendo las cuestiones de utilidad inmediata, se enfocan en lo que funciona, para observar de qué manera funciona y para quién.

Desde Zeichner, K (1993) esta actitud de responsabilidad supone la reflexión sobre tres clases de consecuencias del propio ejercicio docente:

Consecuencias personales: los efectos del propio ejercicio docente sobre los auto conceptos de los alumnos.

Consecuencias académicas: los efectos de la propia actividad docente sobre el desarrollo intelectual de los alumnos.

Consecuencias sociales y políticas: los efectos del propio ejercicio docente sobre las oportunidades que se abren para la vida de los alumnos.

La reflexión supone el examen de estas y otras cuestiones, y no sólo responder a la que se refiere al cumplimiento de los objetivos o metas fijados por uno mismo al principio de un tema.

La actitud de responsabilidad tiene que llevar también consigo la reflexión sobre los resultados inesperados de la actividad docente, ya que la enseñanza, aún en las mejores condiciones produce siempre, además de resultados previstos, otros imprevistos.

Los maestros reflexivos evalúan su actividad docente planteándose la cuestión: « ¿Me gustan los resultados?», y no sólo: « ¿Se han cumplido mis objetivos?».

La última actitud necesaria para la reflexión, según Dewey, es la sinceridad. Alude ésta al hecho de que la apertura intelectual y la responsabilidad deben constituir elementos fundamentales de la vida del maestro reflexivo, e implica que los maestros se responsabilicen de su propio aprendizaje.

Desde Zeichner, K (1993) la reflexión constituya un objetivo poco realista para los maestros.

En primer lugar, cuando Dewey y otros hacen la distinción entre la acción reflexiva y la rutinaria, no pretenden decir que los maestros hayan de reflexionar sobre todo y durante todo el tiempo.

Dewey, en concreto, se refiere a un equilibrio entre la reflexión y la rutina entre pensamiento y acción.

Para que la vida tenga sentido, es precisa cierta proporción de rutina. Dewey sostiene que los maestros han de procurar mantener el equilibrio entre la arrogancia que rechaza ciegamente lo que por regla general se acepta como verdad, y el servilismo que acoge ciegamente esta verdad.

Es cierto el riesgo del exceso de reflexión, como cuando le es difícil a alguien llegar a alguna conclusión concreta, y se debate indefenso entre la multitud de opciones que presenta una situación. Ahora para el autor, el atareado mundo del aula hace imposible la reflexión de los maestros y deforma el verdadero sentido de la práctica reflexiva.

Por lo tanto, el autor nos dice que la cuestión se centra en el grado en que, como maestros, orientamos nuestro ejercicio docente de manera consciente hacia la consecución de ciertos fines.

La bibliografía actual sobre la práctica reflexiva, tanto en la enseñanza como en otras profesiones, nos dice también que la reflexión es un proceso que se lleva a cabo antes y después de la acción lo que Schön, D (2018) ha denominado reflexión sobre la acción) y, hasta cierto punto, también durante la acción, cuando el profesional mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que desarrolla su actividad, encuadrando y resolviendo problemas sobre la marcha.

Schön, D (2018) lo denomina reflexión en la acción: los maestros reflexivos examinan su ejercicio docente tanto sobre como en la acción.

Estos conceptos de reflexión sobre y en la acción se basan en una visión del conocimiento y de la teoría y la práctica muy distinta de la que ha predominado en la enseñanza. Y desde dónde nos situamos en el espacio de Práctica de la enseñanza.

III.I - Relación entre la teoría y la práctica:

Siguiendo al autor Zeichner, K (1993): desde el punto de vista tradicional de racionalidad técnica, existe una separación entre la teoría y la práctica que debe superarse de algún modo: las teorías sólo existen en las universidades, y la práctica sólo se desarrolla en las escuelas.

Según este punto de vista, el cometido del maestro consiste en aplicar la teoría de la Universidad a su ejercicio profesional en las escuelas.

No se reconoce en ningún momento el conocimiento inmerso en las prácticas profesionales de los maestros, lo que Schön, D (2018) llama conocimiento en la acción, ni a las prácticas presentes en las universidades.

Los únicos que a menudo son conscientes de las contradicciones existentes entre la teoría y la práctica en las universidades son los alumnos.

Según Schön, D (2018), hay acciones, reconocimientos y juicios que sabemos desarrollar de forma espontánea; no tenemos que pensar en ellos antes de su ejecución o durante ella.

A menudo no tenemos conciencia de haber aprendido estas cosas. Simplemente, las hacemos.

En muchos casos, somos incapaces de expresar este conocimiento en la acción.

Una vía para pensar en el concepto de enseñanza reflexiva consiste en pensar en hacer más consciente este conocimiento tácito que con frecuencia no expresamos. Como maestros profesionales, al sacar a la luz estos conocimientos tácitos, podemos criticarlos, examinarlos y perfeccionarlos.

Asimismo, podemos comunicárselos a los maestros principiantes, de manera que puedan empezar a dominar los aspectos más sutiles y complejos de la docencia. Además del conocimiento en la acción que acumulamos en el decurso del tiempo, los maestros también crean constantemente conocimientos, a medida que piensan en su ejercicio docente cotidiano

Las estrategias docentes que utilizamos en clase engloban teorías prácticas sobre la forma de concretar los valores educativos. El autor afirma que la práctica de todo maestro es el resultado de una u otra teoría.

Durante todo el tiempo en el que se enfrentan con los distintos problemas del aula, como las diferencias entre sus previsiones y los resultados, los maestros están elaborando teorías.

Desde Zeichner, K (1993) la teoría personal de un maestro respecto a la razón por la que una clase de lectura funciona o no de acuerdo con lo planeado es tan teoría como las teorías públicas sobre la enseñanza de la lectura elaboradas en las universidades: han de juzgarse por su calidad, pero todas ellas son teorías sobre la realización de objetivos educativos.

Es así, que desde el autor la supuesta distancia entre teoría y práctica se expresa más como un desajuste entre la teoría del observador y la del maestro, que como diferencia entre teoría y práctica.

III.II Para Zeichner, K (1993) y en relación a la enseñanza reflexiva:

Un modo de pensar en la enseñanza reflexiva consiste en imaginarla como el hecho de poner sobre la mesa las teorías, práctica del maestro para someterlas a análisis y discusión críticos.

Al someter las teorías prácticas al examen propio y de sus pares, el maestro tiene más oportunidades para tomar conciencia de las contradicciones y debilidades de sus teorías.

Al ponerlas a discusión pública de grupos de maestros, estos tienen ocasión de aprender de los demás, y consi-

guen tener más que decir sobre el futuro desarrollo de su profesión.

El autor cuando usa la expresión enseñanza reflexiva, no hace referencia sólo a que los profesores reflexionen sobre lo bien o mal que aplican en sus clases las teorías elaboradas en otra parte.

Sino que propone que los maestros critiquen y desarrollen sus propias teorías prácticas cuando reflexionan juntos y por separado en y sobre la acción acerca de su ejercicio docente, y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias docentes.

El maestro como profesional reflexivo.

Desde Zeichner, K (1993) se presenta el actual movimiento de práctica reflexiva en la enseñanza y en la formación del profesorado. Para tal fin, se recurre al pensamiento de John Dewey y a la tradición estadounidense, poniéndose a su vez de relieve el escaso respeto a la investigación educativa hacia el conocimiento práctico y teórico de los buenos profesores.

IV-I El movimiento de la práctica reflexiva

Desde el autor Zeichner, K (1993) en la última década, las expresiones profesional reflexivo y enseñanza reflexiva se han convertido en principios propios y a favor de la reforma de la enseñanza y la formación del profesorado en todo el mundo.

En medio de esta actividad de investigadores de la enseñanza, formadores de profesores y maestros, se han generado variadas confusiones acerca de lo que, en ciertos casos, significa la expresión reflexión.

Como una crítica el autor señala que se está ante los extremos de que el conjunto de creencias existentes en la comunidad educativa sobre la docencia, el aprendizaje, la enseñanza y el orden social, se ha incorporado al discurso sobre la práctica reflexiva, vaciando prácticamente de sentido el término reflexión.

Este movimiento internacional que se ha desarrollado en la enseñanza y en la formación del profesorado bajo la premisa de la reflexión puede considerarse como una reacción contra la visión de los profesores como técnicos que sólo se dedican a transmitir lo que otros, desde el exterior de las aulas, quieren: un rechazo de las formas de reforma educativa que convierten a los profesores en meros participantes pasivos.

La reflexión significa también el reconocimiento de que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo; el reconocimiento de que también los profesores tienen teorías, que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza.

Desde esta postura, nos encontramos con una falta generalizada de respeto hacia el conocimiento práctico de los buenos profesores en el ámbito de la investigación educativa, que ha tratado de definir una base de conocimientos para la enseñanza prescindiendo de la voz de los maestros.

A pesar de todas las reformas que han venido produciéndose en los últimos tiempos bajo la bandera del reforzamiento del papel del maestro, gran parte de la investigación educativa sigue constituyendo un lujo que

se permiten quienes no trabajan en el aula, a beneficio de quienes no trabajan en el aula. En caso de que se les tenga en cuenta, sólo se considera a los maestros como meros consumidores de tales investigaciones.

Además de la ausencia de los conocimientos de los maestros en la investigación, muchos programas actuales de desarrollo del profesorado y de perfeccionamiento escolar pasan por alto los conocimientos y experiencia de los maestros, basándose, en la distribución de soluciones prefabricadas a los problemas de la escuela, que se dicen basadas en investigaciones, y con frecuencia son muy caras.

El concepto del maestro como profesional reflexivo reconoce la riqueza de la maestría que encierran las prácticas de los buenos profesores.

Desde la perspectiva del maestro concreto, significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia, y que el tipo de sabiduría que se deriva por completo de la experiencia de otros, se encuentra empobrecida y, en el peor, es ilusoria.

Zeichner, K (1993) afirma que la reflexión supone también reconocer que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro; que, con independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación del profesorado sólo se puede preparar a los profesores para que empiecen a enseñar. Con el concepto de enseñanza reflexiva, surge el compromiso de los formadores de profesores para ayudar a los futuros maestros a que, durante su preparación inicial, interioricen la disposición y la habilidad para estudiar su ejercicio docente y para perfeccionarse en el transcurso del tiempo, y se comprometan a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional.

IV.II- La ilusión de la reflexión.

Nos dice Zeichner, K (1993), que a pesar de toda esta retórica existente sobre los valores y compromisos relacionados con el movimiento de investigación reflexiva en la enseñanza y en la formación del profesorado, cuando observamos con mayor minuciosidad cómo han empleado en realidad los conceptos de reflexión y de profesional reflexivo los formadores de profesores de los Estados Unidos, se nos presenta un cuadro muy distinto.

El autor como conclusión, a partir de sus investigaciones nos dice que: los modos de utilizar el concepto de maestro como profesional reflexivo a los que se ha llegado en los Estados Unidos han hecho muy poco a favor de la promoción del auténtico desarrollo del profesorado.

Se ha creado una ilusión de desarrollo del profesorado que mantiene, de manera más sutil, la postura dependiente del maestro.

La forma de utilizarse la idea del profesor como profesional reflexivo a la que se ha llegado en el actual movimiento de reforma educativa presenta cuatro características que anulan los expresados intentos emancipadores de los reformadores:

En primer lugar a menudo existe un interés, por ayudar a que los maestros reproduzcan mejor las prácticas sugeridas por investigaciones de terceros, dejando de lado las teorías y la experiencia englobadas en la práctica propia del maestro y en la de otros compañeros.

La evaluación de los maestros en relación con alguna norma externa, presuntamente basada en la investigación, como el modelo de enseñanza eficaz de Madeline Hunter o el sistema de medida de la actuación de Florida, constituye una muestra de esta tendencia.

Íntimamente relacionada con esta persistencia de la racionalidad técnica bajo la bandera de la reflexión está la reducción del proceso reflexivo a la consideración de las destrezas y estrategias docentes (los medios de instrucción), y la exclusión de la delimitación de los fines de la enseñanza de este proceso.

Se les niega a los maestros la oportunidad de hacer algo que no sea afinar y ajustar los medios para alcanzar unos fines determinados por otros, convirtiendo la enseñanza en una mera actividad técnica.

Desde esta perspectiva, personas ajenas al aula deciden las importantes cuestiones relativas a lo que debe enseñarse, a quién y por qué.

Un paradigma de este problema es el enormemente popular programa «Reflective Teaching», elaborado en la Ohio State University y comercializado en todo el mundo por Phi Delta Kappa.

Otro aspecto del movimiento de enseñanza reflexiva en la enseñanza y la formación del profesorado es el evidente énfasis que se pone en central las reflexiones de los maestros de manera que se circunscriban a su propia práctica o sobre sus alumnos, evitando toda consideración de los aspectos sociales de la enseñanza que influyen en el trabajo que el maestro desarrolla en clase. Esta tendenciosa inclinación individualista hace menos probable que los maestros sean capaces de afrontar y transformar estos aspectos estructurales de su trabajo que obstaculizan el cumplimiento de su misión educativa.

Aunque la preocupación primordial de los maestros se centra en el aula, es un error restringir su atención a este ámbito.

Un último aspecto de gran parte del trabajo desarrollado por el movimiento de enseñanza reflexiva, consiste en su preocupación por facilitar la reflexión del maestro individual para que piense por su cuenta sobre su propio trabajo.

Una proporción importante del discurso sobre la enseñanza reflexiva no contempla la reflexión en cuanto práctica social en la que los grupos de maestros pueden apoyar y sostener el desarrollo profesional de cada participante.

La definición del desarrollo del maestro como actividad que cada uno ha de llevar a cabo de forma individual limita en gran medida las posibilidades de ese desarrollo. Una consecuencia de este aislamiento de cada maestro y de la falta de atención al contexto social de la enseñanza en relación con el desarrollo de los maestros consiste en que éstos acaban considerando sus problemas como exclusivos, sin relación con los de los demás maestros ni con la estructura de las escuelas y los sistemas escolares. Así, hemos podido contemplar la aparición de expresiones como agotamiento del profesor y fatiga del maestro, que impiden que los maestros centren su atención en el análisis crítico de las escuelas, en cuanto instituciones, para preocuparse de sus propios fallos individuales.

La Propuesta de Zeichner, K (1993) para que se produzca un auténtico desarrollo del Profesorado, es el recha-

zar este enfoque individualista y ayudar a los maestros para que influyan colectivamente en sus condiciones de trabajo.

IV.III Las tradiciones de práctica reflexiva

Desde Zeichner, K (1993) tenemos:

- La tradición académica, que hace hincapié en la reflexión sobre la asignatura de que se trate, y en la representación y traducción de los saberes propios de la misma para promover el conocimiento de los alumnos (la obra de Lee Shulman y sus colaboradores constituye un destacado ejemplo de esta tradición).
- La tradición de la eficacia social, que insiste en la aplicación de determinadas estrategias docentes sugeridas por la investigación.
- La tercera tradición, la desarrollista o evolucionista, da prioridad a una enseñanza sensible a los intereses, pensamiento y pautas de crecimiento evolutivo, o sea, el maestro reflexiona sobre sus alumnos (la obra de Eleanor Duckworth se incluye en esta tradición).
- Por último, la tradición reconstruccionista social hace hincapié en la reflexión sobre el contexto social y político de la enseñanza y en la evaluación de las acciones que se llevan a cabo en el aula respecto a su contribución a una mayor equidad y a una sociedad de mayor calidad de vida y más justa -encontramos un ejemplo de esta tradición en la obra de Lisa Delpit-

Cada uno de estos puntos de vista sobre la práctica docente reflexiva establece ciertas prioridades en relación con la enseñanza y la sociedad que surgen de determinadas filosofías sociales y de la educación.

Desde la perspectiva de Zeichner, K (1993), existe el peligro real de aferrarse al concepto de enseñanza reflexiva, tratando a la reflexión como un fin en sí misma y desconectada de cualesquiera otros objetivos más generales.

Desde el autor sobre la práctica docente reflexiva, la atención del maestro se centra tanto en su propio ejercicio profesional, hacia el interior, como en las condiciones sociales en las que ese ejercicio se sitúa, hacia el exterior.

Las reflexiones de los maestros se orientan en parte hacia la eliminación de las condiciones sociales que deforman la auto comprensión de los maestros y obstaculizan el desarrollo de su trabajo.

La segunda característica de la visión del autor acerca de la práctica reflexiva consiste en su impulso democrático y emancipador, y en centrar en parte las deliberaciones del maestro sobre los problemas que suscitan los casos de desigualdad e injusticia que se producen en el aula, para someterlos a un examen minucioso.

Reconociendo el carácter fundamentalmente político de todo lo que hacen los maestros, sus reflexiones se ocupan de cuestiones como la naturaleza del sexo de la enseñanza y del trabajo del maestro, y las relaciones entre raza y clase social, por una parte, y el acceso al conocimiento escolar y al aprovechamiento académico, por otra.

Han de tratarse estas y otras cuestiones de forma concreta, cuando surgen en el contexto inmediato del trabajo del maestro, y no, como ocurre con frecuencia, en un lenguaje vago y abstracto, que está desligado de su mundo.

La tercera característica desde dónde Zeichner, K (1993), entiende a la práctica reflexiva consiste en el compromiso a favor de la reflexión en cuanto práctica social.

Se trata de constituir comunidades de aprendizaje de maestros en las que éstos se apoyen y estimulen mutuamente. Este compromiso tiene un importante valor estratégico para crear las condiciones que permitan el cambio institucional y social.

La capacitación de los maestros en cuanto individuos es inadecuada: los maestros necesitan comprobar que las situaciones concretas que experimentan están muy relacionadas con las vividas por sus colegas.

IV.IV La Propuesta de Zeichner, K.

Su programa tiene como fin ayudar a los alumnos de Magisterio a que analicen críticamente desde diversas perspectivas distintos programas de enseñanza y de dirección de la clase, de los que se afirma están basados en la investigación, como el de la disciplina asertiva, ilustra con claridad mi enfoque respecto del profesor como consumidor crítico del conocimiento generado por la investigación.

Se propone ayudar a los alumnos a que comprendan cuáles son los supuestos básicos y los compromisos morales que subyacen a los distintos programas, y a que decidan de forma inteligente la manera de utilizarlos.

A este respecto, inteligente no significa tomar partido por determinado programa; En sentido ideal, se propone crear una situación en la que los alumnos de Magisterio se sientan libres para estar en desacuerdo con sus profesores.

La importancia que el autor concede a la cuestión de los maestros en cuanto creadores de conocimiento se manifiesta de dos maneras:

- Estudios de investigación-acción en clase, que los alumnos en prácticas llevan a cabo en relación con su propio trabajo.
- El esfuerzo concertado para incluir en el material de lectura de nuestro curso escrito de maestros y profesores de Secundaria.

Estrategias para lograr metas respecto a la preparación de maestros que fueran profesionales reflexivos:

Estudios de cortes etnográficos diseñados y realizados por los alumnos/as, redacción de diarios, estudios de casos, investigación- acción y la insistencia en prácticas docentes y currículum multiculturales.

La idea del maestro en cuanto profesional reflexivo y el empleo de diversas herramientas, como revistas, entrenamiento e investigación-acción, para facilitar la reflexión de los maestros, pueden tanto apoyar como oponerse a los intereses de los maestros, y facilitar u obstruir la realización de una sociedad más justa y decente.

Conclusión

A partir de la experiencia relatada y del abordaje desde diversos autores, podemos decir que hemos elegido un camino desafiante, para ofrecerles a nuestros estudiantes en un espacio tan genuino y atravesado por muchos avatares, como lo es la Práctica de la enseñanza.

Estamos en nuevos tiempos, con una pospandemia, que nos dejó marcas y caminos a recorrer y abrir en algunos casos. Puso en evidencia las debilidades que tenemos que superar en los procesos de formación de profesores y dónde seguir fortaleciendo y enfocando cada año.

La Reflexión de la práctica, y desde la propuesta de Zeichner, y Schön en algún punto Dewey; nos desafía a repensarla relación entre teoría y práctica y la necesidad de construir experiencia de praxis junto con nuestros estudiantes, vivenciando la experiencia de la generación de experiencias de enseñanza, con todo el despliegue de capacidades, habilidades y competencias, esto requiere. Además de motivar la construcción de posicionamientos profesionales construidos desde las experiencias mismas, resignificando lo aprendido en el profesorado y animándose a ir por la conquista de muchos saberes y sistematizaciones de experiencias compartidas.

El trabajo con el otro, el habilitar espacios de escucha y de reflexión, el transitar las complejidades propias del camino de la docencia, en definitiva son los fines que atraviesan cada clase simulada, cada diario de reflexión escrito y cada momento reflexivo compartido.

Referencias bibliográficas

- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill. México.
- Guerra, P. (2009) Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 243-260.
- Ruffinelli, A (2017) *Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa*. Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.
- Solana, R. F. (1993) *Administración de organizaciones*. Buenos Aires. Ediciones interoceánicas S.A.
- Anijovich, R., y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula* (1a ed.). Aique Grupo Editor. ISBN 978-987-06-0212-5
- Camilloni, A. (1998) La programación de la enseñanza de las ciencias sociales. En B. Aisenberg y S. Alde-roqui (Eds.), *Didáctica de las ciencias sociales II*. Paidós.
- Liston, D. y Zeichner, K.M (1993) *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Madrid. Editorial Morata.
- Zeichner, K. M. (s. r.). Conferencia presentada en el 11^o University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance». Milwaukee, WI, Estados Unidos. (Texto traducido del inglés por P. M. Bernárdez)

Abstract: This article is based on the experiences encountered within the framework of the curricular space of Teaching Practice, Teacher Training for Secondary Education in History, Geography, and Political Science, corresponding to the third year at IFDCSL. Within the Practice space, the use of the pedagogical didactic device known as the "Simulated Class" has been redefined, in connection with reflective teaching practices. Considering that simulation is a didactic strategy that allows students to engage in situations similar to reality but in a fictional manner, it is an experience that helps develop the

confidence and security needed to stand in front of a group and “act” as a teacher in an artificial context. The possibility of this device becoming a tool to achieve changes in the professional development of future teachers and in experiences related to various teaching practices, in stages prior to entering classrooms in associated schools, is considered. According to previous experiences with other groups, we have observed that this device has generated interest and commitment to this proposed path and has been regarded by students from previous years as a very effective way to begin the journey towards situated teaching practices and associated schools. We believe that the motivation achieved in this experience is “...what makes an individual act and behave in a certain way. It is a combination of intellectual, physiological, and psychological processes that determines, in a given situation, how vigorously one acts and in which direction the energy is channeled,” in the words of Solana. R.F (1993).

Keywords: Training – simulated class – reflection – device – practice – teaching.

Resumo: Este artigo parte das experiências vivenciadas no âmbito do espaço curricular de Prática de Ensino, Formação de Professores para a Educação Secundária em História, Geografia e Ciência Política, correspondente ao terceiro ano do IFDCSL. No espaço de Prática, o uso do dispositivo didático pedagógico denominado “Classe Simulada” foi resignificado, em conexão com práticas de ensino reflexivas. Considerando que a simulação é uma estratégia didática que permite aos alunos se aproximarem de situações semelhantes à realidade, mas de forma ficcional, é uma experiência que ajuda a desenvolver a confiança e segurança necessárias para se posicionar diante de um grupo e “atuar” como professor(a) em um contexto artificial. Vê-se a possibilidade de que esse dispositivo se transforme em uma ferramenta para promover mudanças no desenvolvimento profissional dos futuros docentes e nas experiências relacionadas com diversas práticas de ensino, em etapas anteriores à entrada nas salas de aula das escolas associadas. De acordo com experiências anteriores com outros grupos, observamos que esse dispositivo despertou interesse e compromisso com o trajeto proposto e foi considerado pelos grupos de alunos de anos anteriores como uma forma muito potente para iniciar o caminho em direção às práticas de ensino situadas e nas

escolas associadas. Acreditamos que a motivação alcançada nesta experiência é “...o que faz com que um indivíduo aja e se comporte de uma determinada maneira. É uma combinação de processos intelectuais, fisiológicos e psicológicos que decide, em uma situação dada, com que vigor se age e em que direção a energia é canalizada”, nas palavras de Solana. R.F (1993).

Palavras-chave: Formação – classe simulada – reflexão – dispositivo – prática – ensino.

(*) Perez Dib, Carina. Instituto de Formación Docente Continua, San Luis. Actualmente reside en la Ciudad de San Luis, donde desarrolla su labor profesional en Nivel Superior IFDC -Prof en Ed Secundaria en Cs Políticas, Historia, Geografía, Lengua y Literatura y en el Campo de las Prácticas-. Egresada de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER) (2004) así como Profesor en Educación Primaria (1998) y desde el año 2015 certificado como Coach Educativo y Comunicador Ontológico. Especialista en Ciencias Sociales y humanidades (UVQ) (2017). Magister con doble titulación: en Educación Superior y con Especialización en Gestión de los Centros educativos (Europea del Atlántico / Universidad Nacional Iberoamericana de Puerto Rico (UNNI) (2018). Actualmente cursante de la Especialización en Familia y Género con intervención en Salud, educación... (UNSL). Ha trabajado como Profesor y asesor pedagógico en distintos niveles educativos (Nivel Secundario, Nivel Superior y Universidad), desde el año 2004 en las provincias Entre Ríos, Río Negro, Neuquén, Santa Cruz y San Luis. Desde diciembre del año 2021 desarrolla diversas actividades académicas para la Fundación Universitaria, FUNIBER. Acompañando en las instancias de Trabajos Finales y de tesis a colegas en formación de Pos-grado a nivel nacional e internacional (Especializaciones y Maestrías). Ha participado en Congresos de Educación, Jornadas y encuentros donde ha escrito diversos artículos y comunicaciones científicas. En Investigación ha participado en varios proyectos: desde la Universidad de la Patagonia (2013) y en el año 2017 ha colaborado con el Estudio Nacional del Campo de las Prácticas (INFD), con un equipo de docentes investigadores del IFDC SL, en la provincia de San Luis. Y actualmente forma parte de la Comisión del Investigación y por segundo año, en el Instituto de formación docente antes mencionado.