

# Experiencia de fortalecimiento pedagógico para profesionales

Pedagogical strengthening experience for professionals

Experiência de fortalecimento pedagógico para profissionais

**Melisa Flores Magni<sup>1</sup>**

**María Cecilia Almonacid<sup>2</sup>**

## Resumen

Este trabajo tiene el objetivo de relatar la experiencia de docentes de Prácticas Profesionales Docentes del Programa de INFD “Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico” y su impacto en la formación continua. Dicho programa se llevó a cabo en Mendoza en el Instituto Superior de Formación Docente ubicado en la Ciudad de Mendoza, entre los años 2018 y 2020. Realizaremos una breve presentación del Trayecto en sus aspectos generales de currícula y propuesta nacional. Luego, nos centraremos en la organización, específicamente de dicha asignatura, tanto en organización, tiempos, estrategias didácticas y planificación. También resaltaremos la importancia de estrategias que fueron fundamentales en nuestras clases, como la reflexión docente, la autobiografía escolar, las clases simuladas, la observación, la retroalimentación, entre otras. Mencionaremos las voces de los protagonistas, que dan identidad y valor a la propuesta. Estas voces serán tomadas de los cuadernos reflexivos, estrategia utilizada en las tres prácticas docentes. Por último, queremos resaltar que esta experiencia ha sido muy satisfactoria para los cursantes, ya que han podido comprender el porqué de

---

<sup>1</sup> [melydi89@gmail.com](mailto:melydi89@gmail.com) Instituto de Educación Superior 9-002. Argentina.

<sup>2</sup> [cecialmonacid88@gmail.com](mailto:cecialmonacid88@gmail.com) Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.

muchas de sus acciones docentes, incorporar nuevas herramientas didácticas (como las consignas auténticas), pero, sobre todo, desarrollar la capacidad de reflexión continua.

**Palabras Clave:** trayectorias, práctica docente, formación, reflexión, enseñanza

### **Abstract**

This work has the objective of sharing the experience of teachers of the Professional Teaching Practices of the INFD Program "Pedagogical Strengthening Paths" and its impact on continuous education. This program was carried out in Mendoza at the Higher Institute of Teaching Education between the years 2018 and 2021. Firstly, we will carry out a brief presentation of the Journey in its general aspects of the curriculum and national proposal. Then we will focus on the organization, specifically the subject regarding organization, timing, teaching strategies and planning. Besides, we are also going to highlight the importance of strategies that were fundamental in our classes, such as teacher reflection, scholar autobiography, simulated classes, observation, feedback, among others. The voices of the students themselves are also mentioned as they give identity and value to the proposal and are taken from the Reflective Notebooks, a strategy used in three teaching practices. Finally, we want to emphasize that this experience has been very satisfactory for the students since they have been able to understand the reason for many of their teaching actions, incorporating new didactic tools like authentic tasks but above all develop the capacity for continuous reflection.

**Key words:** trajectories, teaching practice, education, reflection, teaching

### **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência de professores de Práticas Docentes Profissionais do Programa INFD "Caminhos de Fortalecimento Pedagógico" e seu impacto na formação continuada. Dito programa foi realizado em Mendoza no Instituto Superior de Formação de Professores e Técnicos entre 2018 e 2020. Faremos uma breve apresentação do Trajeto em seus aspectos gerais do currículo e proposta nacional. Em seguida, vamos nos concentrar na organização especificamente deste assunto em termos de organização, tempo, estratégias de ensino e planejamento. Também destacaremos a importância de estratégias que foram fundamentais em nossas aulas, como reflexão do professor, autobiografia escolar, aulas simuladas, observação, feedback, entre outras. Mencionaremos as vozes dos protagonistas, que dão identidade e valor à

proposta. Essas vozes serão retiradas dos cadernos reflexivos, estratégia utilizada nas três práticas de ensino. Finalmente, queremos destacar que esta experiência foi muito satisfatória para os alunos, pois eles conseguiram entender o porquê de muitas de suas ações de ensino, incorporar novas ferramentas didáticas (como instruções autênticas), mas acima de tudo desenvolver a capacidade de reflexão contínua.

**Palavras-chave:** trajetórias, prática docente, formação, reflexão, ensino

## Introducción

La experiencia a narrar se enmarca en una propuesta del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) denominada “*Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico*”. Dicha propuesta consiste en brindar formación pedagógico-didáctica a profesionales y técnicos que se desempeñan en las escuelas secundarias de la provincia de Mendoza, con un mínimo de 3 años de antigüedad, en los espacios curriculares de formación básica (Lengua, Matemática, Biología, Física, Química, Inglés, Historia y Geografía) o sus equivalentes, y que no poseen titulación docente.

Esta formación tiene aprobación del Consejo Federal de Educación y es gestionada por las jurisdicciones y por los Institutos de Formación Docente participantes, ya que estos son los que emiten los títulos, coordinan la propuesta y son responsables del campo de práctica docente.

Según el título de base, se ofrecen tres propuestas:

- Profesorado para la Educación Secundaria en concurrencia con el título de base: está dirigido a graduados universitarios. Tiene una duración de un año y medio.
- Certificación Pedagógica Nacional: está dirigida a técnicos o profesores de nivel primario que se desempeñan en escuelas secundarias. Tiene una duración de dos años.

- **Certificación Pedagógica Jurisdiccional:** está destinada a quienes tienen título secundario completo. Tiene una duración de dos años.

Dentro de esta propuesta, nos desempeñamos en un Instituto de la Ciudad de Mendoza como las Profesoras del Campo de la Práctica Docente. Una de las autoras, además, cumplía el rol de Coordinadora Institucional, y esto facilitó que se pudiera diseñar desde el inicio una propuesta de forma articulada, estableciendo relaciones entre las tres unidades curriculares, desenvolviéndonos con flexibilidad en las tres materias cuando fuera necesario.

El propósito de esta narrativa pedagógica es dar a conocer nuestra propuesta pedagógica del trayecto de práctica, ya que consideramos que fue singular, por las características de la población, porque se trataba de un proyecto a término y si bien teníamos lineamientos generales de trabajo desde INFD y nos basamos en la normativa provincial, fue totalmente distinta a la práctica profesional docente de las carreras de formación inicial de nuestra provincia. Realizamos un trabajo pedagógico con docentes que no fueron formados en sus carreras de base para esto, pero que perciben la necesidad de adquirir diferentes herramientas para mejorar sus prácticas en las escuelas, y partimos de estas necesidades para diseñar la propuesta de enseñanza.

### **La propuesta pedagógica**

En relación a lo curricular, el formato de dicha propuesta es a distancia con un componente presencial, en el que los campos de formación general y de formación específica se desarrollan a distancia, y el campo de la práctica es presencial.

Se espera que con esta formación el egresado sea capaz de planificar y evaluar propuestas de enseñanza significativas, con variedad de estrategias didácticas que apunten al desarrollo de capacidades, que utilice las TIC para

innovar su enseñanza, que diseñe instrumentos de evaluación con un formato auténtico y formativo, que escriba consignas auténticas, que participe en la gestión institucional y que reconozca la necesidad de una formación continua para la mejora de los procesos de enseñanza.

En relación con el perfil de los estudiantes, que los llamaremos “cursantes”, contábamos con una variedad de trayectorias en la docencia y títulos de base: Bromatólogos, Ingenieros Agrónomos, Abogados, Contadores, Comunicadores Sociales, Geógrafos, entre otros.

El campo de la práctica docente del Trayecto de Fortalecimiento Pedagógico está compuesto por tres unidades curriculares:

- Práctica Docente I: El Rol Docente
- Práctica Docente II: Repensar las Prácticas Docentes
- Práctica Docente III: Mejorar la Enseñanza.

La carga horaria total de este campo es de 120 horas reloj, donde cada materia tiene 30 horas reloj presenciales y 10 horas reloj virtuales.

Para diseñar nuestra propuesta, tomamos como primera referencia el diseño curricular de la carrera y el programa. Organizamos un cronograma con 6 clases presenciales para la Práctica I y II, y 4 clases presenciales para la Práctica III. En esta última, los cursantes debían realizar una intervención pedagógica con su grupo de estudiantes.

### ***Sobre las estrategias didácticas***

El campo de práctica es el espacio en donde se ponen en juego los saberes y capacidades desarrolladas en las otras unidades curriculares y en relación con sus experiencias docentes. Por lo que, al pensar nuestra propuesta para el trayecto de prácticas, nos preguntamos: ¿De qué manera nuestros cursantes podrían poner en juego lo aprendido en los demás espacios

curriculares? ¿Cómo acompañaríamos a los cursantes para que pudiesen establecer relaciones entre lo aprendido en el trayecto y su experiencia de trabajo como docente?

Aprovechando los encuentros presenciales, nos propusimos que los cursantes fortalecieran sus prácticas de enseñanza a través de compartir sus experiencias con otros colegas. Estos encuentros eran muy esperados, ya que los estudiantes podían verse y conocerse mucho más que en la virtualidad. Además, el diseño de estas clases se basaba en actividades prácticas y reflexivas. Se trabajaba en grupo, luego en plenarios donde se compartían los debates surgidos al interior de cada uno, para luego construir reflexiones acerca de los temas trabajados.

*El trabajo grupal fue muy importante, es lo que completó mi mirada docente, ya que el intercambio con colegas que buscan el perfeccionamiento continuo por medio de la formación es invaluable. Pudimos compartir diferentes criterios y trabajar en conjunto aportando cada uno desde su experiencia docente.* (Mariela, cuaderno reflexivo, julio de 2020).

Cuando planificamos el campo de la práctica, la concebimos como un trayecto, en el que existe una continuidad entre los tres espacios de forma espiralada. En este sentido, retomamos constantemente los saberes aprendidos en las diversas unidades curriculares y las experiencias docentes de los cursantes. Siguiendo a Ferry entendemos a “la formación como un “trayecto” que atraviesan los maestros y profesores, durante el que transitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas.” (1990, p. 2).

En este sentido, una de las actividades que desarrollamos fueron las autobiografías pedagógicas. Pensamos en la autobiografía pedagógica, referenciándonos en Andrea Alliaud (2004), quien afirma que un docente no

es inexperto cuando por primera vez da clases, sino que ya ha aprendido el oficio de ser docente por haber atravesado el sistema en el rol de alumno. Conoce la escuela, sabe cómo se organiza, cuál es el rol de los distintos miembros, cómo se establecen los tiempos y distribuyen los espacios, entre otros. Los docentes novatos, en sus primeros pasos por el sistema como profesores, enseñan de la manera que han aprendido. Esto lo pudimos constatar en una de las actividades solicitadas, que consistía en escribir una autobiografía escolar. Más adelante profundizaremos sobre este elemento.

También solicitamos en las distintas clases sus programas, planificaciones y actividades que habían diseñado para sus estudiantes. En función de lo que ellos ya habían escrito, los invitamos a pensar con su grupo de trabajo en diversas propuestas: realizar una planificación anual, elegir capacidades y saberes que viniesen trabajando en sus materias y propusiesen una secuencia didáctica, analizar las consignas de un trabajo escrito y desarrollar una reflexión en torno a sí mismo, realizar un diagnóstico institucional y áulico de la escuela y curso en el que trabajaban, pensar una propuesta de enseñanza para sus estudiantes y llevarla a cabo.

Nuestras clases no apuntaban a ser un recetario para seguir, sino que nuestra intención fue que juntos pensáramos en formas de reflexionar nuestra práctica docente y mejorarla. Por lo mismo, dos estrategias fundamentales fueron la observación y la retroalimentación. En relación con la observación, reflexionamos sobre su importancia, quitando aquel tinte evaluativo y señalador, pensando que la misma es una estrategia colaborativa para mejorar las prácticas de enseñanza. En las tres prácticas los cursantes realizaron observaciones y además construyeron instrumentos de observación, que sirvieron para poder enmarcarla en un propósito claro.

Primero, observaron a un colega de la escuela en que trabajan, realizaron un registro escrito a partir de una grilla que había sido previamente elaborada

en la clase presencial. En un segundo momento, la observación se realizó a un compañero de cursada. Esto implicó además la elaboración de notas para ingresar a la escuela. Estas dos experiencias de observación fueron muy valoradas por los cursantes, según sus comentarios, porque la mayoría de ellos observaban a otros dar clases y eran observados por primera vez. Algunos manifestaron que habían sido observados por el equipo de orientación o por el equipo directivo, pero resultaba una situación tensa en la que se sentían evaluados. La tercera observación la realizamos las docentes de práctica a la hora de implementar la secuencia didáctica.

Observar siempre es un desafío, pero es necesario, para saber desde dónde partir, tanto con los estudiantes, su contexto, sus niveles, sus formas de aprender, como observar detenidamente el proceso de aprendizaje, las trayectorias individuales, estar dispuesta a realizar cambios adecuados a la heterogeneidad, a la realidad del aula, poder partir de una planificación, pero adecuarla a la experiencia áulica. (Gabriela, cuaderno reflexivo, octubre de 2020).

La retroalimentación fue otra estrategia utilizada a lo largo del trayecto de prácticas, y está ligada a la observación. Se retroalimenta al colega cuando se trabaja en equipo como un modo de realizar aportes constructivos para mejorar el aprendizaje. La idea de habilitar un proceso de retroalimentación es generar una instancia de trabajo compartido, donde se pongan en diálogo perspectivas, pareceres, creencias, y de ese modo se configuren nuevas definiciones para el quehacer profesional sobre la enseñanza y los aprendizajes. Se desarrolló la temática y se aplicó en la práctica dos, la “escalera de la retroalimentación” descrita por Wilson (2002). Se trata de una “escalera vertical que consta de cuatro escalones que deben subirse de abajo hacia arriba, dado que cada función comunicativa, encuadra y habilita



la siguiente: aclarar → valorar → expresar las inquietudes que surjan → sugerir”. (Wilson, 2002).

Fue fundamental trabajar con la capacidad del aprendizaje cooperativo. Este último es el “empleo didáctico de grupos reducidos, en el que los alumnos trabajan juntos para su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, 1999, p. 4). Cada actividad era pensada para trabajar, reflexionar y proponer con el otro. La docencia no es en solitario, sino que se piensa y construye con el colega. Actividades como analizar un video y realizar comentarios, escribir consignas para un trabajo escrito, comentar en el foro del aula la actividad escrita por el colega, eran algunas de las trabajadas para desarrollar esta capacidad.

Como equipo docente, consideramos fundamental poder ser coherentes en nuestra propuesta pedagógica con lo enseñado a los estudiantes. Por eso, a la hora de pensar las estrategias de enseñanza, intentamos ponerlas en marcha en el marco del enfoque socio-crítico de la enseñanza. Entre las estrategias más utilizadas, el diálogo, las preguntas, los análisis de casos, la simulación, fueron las que más se adecuaban a nuestra forma de enseñar. El diálogo, entendido como “el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos orientado a transformar la realidad” (Freire, 1970), atravesaba toda nuestra práctica. Promovimos el diálogo cuando exponíamos algún tema, ya que siempre estábamos retomando sus experiencias en las aulas, comparando, ejemplificando.

Las preguntas en clase también eran fundamentales, no solo para promover el diálogo, sino como estrategia fundamental para la construcción colectiva del conocimiento. Uno de los temas fundamentales era analizar las consignas y los tipos, reflexionar acerca de qué conocimiento promovían las consignas de las actividades para los estudiantes. Siguiendo a Rebeca Anijovich (2009), que clasifica los tipos de preguntas en: sencillas, de comprensión, de orden

superior y metacognitivas, se estimulaba a los estudiantes a escribir consignas auténticas y a pensar qué características debían tener las mismas. Siguiendo una coherencia entre el modelo didáctico, las capacidades que se pretendían desarrollar, los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizajes. Muchas veces, los cursantes planteaban una planificación en la cual el estudiante sería activo en la construcción de su conocimiento y pensaban en propuestas de acción, pero las consignas de las actividades no apuntaban a esto, sino más bien a memorizar datos, o a lo sumo, a comprender datos.

Pensar en un enfoque sociocrítico de la enseñanza, implica que los estudiantes puedan comprender, analizar y pensar colectivamente una situación problema que atraviesa a la sociedad, para que pueda investigar y proponer ideas y, en la medida de lo posible, realizar acciones para intentar mejorar dicha problemática. Esa fue nuestra intención: que analicen, investiguen, comprendan, propongan, evalúen posibilidades y proyecten, las consignas en las actividades planteadas. Son fundamentales estrategias más adecuadas, como los métodos de investigación, análisis de casos, resolución de problemas, aprendizaje basado en problemas, narrativas y el arte como forma de expresar lo que una determinada sociedad siente y vive.

La planificación de la enseñanza es una temática clave, que la enseñamos a partir de la experiencia activa de los cursantes. Les propusimos a los cursantes que pensarán cuál es la mejor forma de que sus alumnos aprendan, y que tuviesen en cuenta los distintos aspectos que atraviesa una planificación: contexto socio-histórico-cultural, la escuela desde la gestión institucional, el grupo clase, el currículum. También que sepan que hay diversos niveles para planificar, desde una planificación anual, una planificación interdisciplinar, planificación semestral, programa, unidad didáctica. Planificar es anticipar, formular hipótesis de trabajo, y como tales,

deben ser flexibles con el fin de realizar las modificaciones necesarias, pero no planificar implica mantenerse en un grado de tal incertidumbre que resultaría difícil poder dar respuestas a imprevistos o tener en claro qué enseñaré a los estudiantes.

Las planificaciones se insertan dentro de un proyecto institucional, y si bien existe la libertad de cátedra, pensar una clase aislada de un contexto y de un proyecto al que apunta la escuela, no sería pertinente al enfoque de enseñanza propuesto. Todos estos conceptos fueron trabajados con los estudiantes en todo el trayecto de prácticas de forma espiralada. Se comenzó por una planificación anual, en la que se puso el foco en el diseño curricular y las características de la escuela. Muchos cursantes no conocían el diseño, no planificaban sus propias propuestas, sino que tomaban las propuestas de otros colegas del área o copiaban las planificaciones de los años anteriores. Realizar este ejercicio permitió que realmente el diseño curricular fuese una herramienta para poder pensar la enseñanza, y no una mera burocracia para entregar a la gestión directiva.

La otra planificación que diseñamos con los estudiantes fue la secuencia didáctica. Para pensar una secuencia didáctica debían, en primer lugar, poder describir y analizar la escuela y el grupo clase, y para ello debían realizar un diagnóstico institucional y áulico. Realizar estos diagnósticos llevaba un tiempo a los estudiantes, porque debían realizar entrevistas, consultar los documentos institucionales, realizar observaciones, pero al finalizar, valoraban gratamente la experiencia de poder conocer la escuela en la que estaban. Muchos no tenían información sobre lo que sucedía en sus propias escuelas, sobre sus proyectos, sus problemáticas, sus características y esto les permitió además tomar contacto con el equipo de gestión y otros colegas.

Para diseñar su secuencia didáctica, los cursantes contaban con un documento elaborado por el equipo docente, con talleres presenciales en los

que se dialogaba y revisaban los avances, con retroalimentaciones personalizadas. La puesta en marcha de las clases planificadas se llevaba a cabo en los cursos de los docentes, y el equipo docente realizaba una observación directa y hacía la devolución a través de una grilla de observación.

Luego de realizar la secuencia didáctica e intervención áulica virtual, puedo afirmar que realmente aprendí una variedad de herramientas y estrategias para mejorar e implementar en mis prácticas áulicas, no solo frente a mis alumnos, sino también en la virtualidad. Ha sido muy importante el acompañamiento de las profesoras, de mis compañeros, para finalizar esta etapa que no ha sido fácil ni sencilla y como desafío la valoro. (Romina <sup>3</sup>, cuaderno reflexivo, diciembre de 2020).

Otra cursante relata:

La secuencia que llevé a cabo en la Práctica 3 tenía como contenido el Terrorismo de Estado en la Argentina, una época nefasta, como es de conocimiento de todos, pero más allá de eso la realización de esta secuencia individual y su implementación fue un verdadero desafío en esta época especial que estamos viviendo, principalmente por la elección de las estrategias adecuadas para poder ponerla en práctica teniendo en cuenta el contexto concreto de mi escuela y del grupo elegido. Principalmente, siento que las realizaciones de los diagnósticos me ayudaron a planificar de mejor manera mi secuencia. (Lorena, cuaderno reflexivo, diciembre de 2019).

---

<sup>3</sup> Los nombres de pila mencionados en el artículo son ficticios para resguardar la identidad de los estudiantes.

La simulación también era otra estrategia fundamental de nuestra propuesta de enseñanza. Los estudiantes realizaban diversas prácticas simuladas durante las clases presenciales, que consistían en imitar cómo realizarían una secuencia didáctica frente a su curso mientras sus compañeros los observaban y luego les daban retroalimentación. Por ejemplo, las áreas de química y biología simulaban el uso del laboratorio.

En relación con la evaluación, entendemos, siguiendo a Álvarez Méndez “no puede ser un apéndice de la enseñanza y el aprendizaje. En la medida que el sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, fundamenta, decide, enjuicia, en lo que tiene un valor en sí y aquello que carece de él” (1996, p. 2). La evaluación fue construida junto a los cursantes; aunque había criterios y formatos que cumplir según el programa, se tenía en cuenta las particularidades de cada grupo y sus necesidades, para construir una evaluación justa y coherente.

No solo las docentes evaluábamos, sino que había evaluaciones entre los mismos cursantes en parejas o de forma grupal, donde todos se enriquecían con las observaciones teóricas y prácticas del proceso de aprendizaje. La autoevaluación también fue parte del recorrido de las tres prácticas profesionales, que permitía la reflexión continua de cada cursante sobre sus estrategias y paradigmas docentes.

El principal objetivo de esta propuesta fue que los docentes pudiesen reflexionar sobre sus propias prácticas a través de diferentes herramientas que les fuimos brindando y construyendo con ellos. La mayoría de los docentes nunca se habían preguntado el sentido o el objetivo de muchas prácticas que realizaban y, si alguno lo hacía, no sabía cómo había que modificarla para mejorar la enseñanza en sus cursos.

Para trabajar este objetivo vivenciamos el paradigma de la reflexión desde Philippe Perrenoud:

*[...] un emblema de la profesionalización, entendida como un poder de los enseñantes sobre su trabajo y su organización, un poder que no se ha obtenido para favorecer la opacidad de las prácticas, sino que se asume abiertamente con sus responsabilidades correspondientes. (2007, p. 9).*

Este poder que brinda la reflexión, permitió a los cursantes tomar conciencia de su rol en las diferentes dimensiones, sea en cuestiones de estrategias o herramientas pedagógicas adecuadas para sus estudiantes, hasta identificar estereotipos propios que dificultan la comunicación institucional.

Por esto se quiso instalar la reflexión como un hábito del rol docente y no solo un requisito para acreditar el trayecto. En este sentido, también Philippe Perrenoud menciona:

*Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o una habitud. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo. (2007, p. 20).*

También cabe destacar que la reflexión es el eje vertebral de las tres prácticas y de todo el currículo, por eso cada actividad pensada tiene un elemento de

autoevaluación que, de forma espiralada, fue profundizándose en cada año, y así también nuestra propia reflexión como docentes de estos cursantes.

Como autorreflexión: veo que la constante reflexión sobre nuestra práctica docente, que llevamos adelante en las 3 instancias de la Práctica Docente, fomentó un proceso de autoevaluación continua, que de manera personal ha contribuido a la mejora de mis prácticas docentes, ya que al poder visualizar y conceptualizar los diferentes saberes aportados en el trayecto, he podido profesionalizar mi práctica docente. (Cursante, cohorte 2019).

A continuación, profundizaremos algunas de las herramientas que utilizamos para este proceso reflexivo:

#### **a) “Autobiografía Pedagógica”**

Esta primera actividad se realizó en la Práctica I, donde cada docente debía escribir su autobiografía escolar desde que había concurrido al jardín de infantes hasta los estudios superiores, como así también sus comienzos en la docencia.

La docencia es una de las pocas profesiones que conocemos cómo se lleva a cabo, desde niños. Todos los cursantes han tenido experiencias de su trabajo antes de decidir ser profesores. Algunos relataron vivencias positivas y otras negativas que marcaron sus vidas de adultos y que, sin darse cuenta, estaban influenciando en su formación docente. Por eso es importante analizar la biografía detenidamente y tomar conciencia de los factores inconscientes que determinan las formas de pensar y actuar en la escuela, para elegir qué docente quieren ser.

Como menciona Gimeno Sacristán la “biografía escolar”, pasa a ser la primera fase de la formación docente:

*En realidad, cabría hablar de varios procesos o fases de socialización profesional. La primera experiencia profesional que tienen los profesores, que es a todas luces decisiva, es la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar por ser profesor, y durante la misma preparación profesional. [...]. La fase de formación inicial es, en realidad, un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno (1992, p. 128).*

También utilizamos las biografías para analizar en forma grupal continuidades/formatos escolares que se repitieron en diferentes momentos históricos de Argentina, como también rituales escolares que van cambiando con el paso de los años. Nuestros cursantes escriben sobre la autobiografía:

Al escribir mi autobiografía escolar me di cuenta de lo mucho que me han marcado los docentes a lo largo de mi trayectoria estudiantil. También noté que los veo reflejados en muchas de mis acciones como docente. (Marina, cuaderno reflexivo, diciembre de 2019).

Es muy positivo poder analizar y darle una nueva lectura a las anécdotas y vivencias para ser crítica conmigo misma, pero de una manera positiva, buscando siempre desarrollar nuevas formas, nuevos objetivos, nuevas estrategias para la práctica de mi rol docente. Los planteos de mi primera biografía fueron, de a poco, desarrollándose a través de este proceso de aprendizaje que me ha dado herramientas valiosas para mejorar mi práctica.

#### **b) Cuaderno reflexivo**

Otra de las herramientas que utilizamos en todas las prácticas fue el cuaderno reflexivo. Este cuaderno tenía cierta estructura como: clases presenciales del trayecto, sus clases en las escuelas donde trabajan, bibliografía, etc., pero también tenían la libertad de profundizar en los



elementos que creyeran necesarios. En cada práctica tenían que construir un cuaderno nuevo que mantenía relación con el del año anterior. Por ejemplo, en la práctica tres tenían que revisar los anteriores cuadernos e identificar reflexiones, estereotipos, creencias que ellos mismos tuvieron en ese momento y cómo fueron cambiando o profundizando su análisis a medida que avanzaba el trayecto.

Como menciona Daniel Suarez:

*La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (2012, p. 71).*

Esta herramienta fue de gran utilidad para llevar un registro continuo de los procesos reflexivos de cada cursante, que permitió volverse sobre los escritos en las prácticas anteriores, en un trabajo personal de ida y vuelta.

### **Reflexiones finales**

Para ir finalizando esta narrativa de nuestra experiencia en el “Trayecto de Fortalecimiento Pedagógico”, podemos hacer un análisis crítico general de la propuesta desde diferentes puntos:

- a) Desde el aspecto político-normativo, fue complejo articular directivas nacionales y provinciales, ya que los cambios de gobiernos y/o gestión dificultó los acuerdos en algunas situaciones. Sin dejar de resaltar lo valioso de esta propuesta para nuestra provincia y el país.
- b) Si mencionamos resultados cuantitativos, 70 egresados/as concluyeron el Trayecto en sus diferentes opciones, pudiendo transitar el área pedagógica fundamental para todo docente.

- c) La mayoría de los cursantes manifestaron su satisfacción en el aprendizaje de herramientas pedagógicas, ya que no contaban con las mismas y las necesitaban para llevar a cabo sus clases.
- d) Pudimos identificar limitaciones en la mayoría de los cursantes con respecto a la comprensión lectora y redacción académica, lo que hacía que necesitáramos mediar pedagógicamente diversos textos. En palabras de la cursante Anna extraído de su cuaderno reflexivo 2020: siempre refiriéndome a objetivos, propósitos, etc. Pero con seguridad, hoy puedo decir que mi falencia, o la que creo que tengo, es en lo formal, cómo redactar, cómo escribir aquello que quiero hacer.
- e) También tenían escaso conocimiento del diseño curricular y del funcionamiento de sus instituciones. Muchas de sus decisiones no eran tomadas con conciencia, no sabían por qué enseñaban así, simplemente lo hacían. Por eso la pregunta y la reflexión fue la capacidad prioritaria que desarrollamos a lo largo del cursado.
- f) Todavía quedan muchos docentes en esta situación de falta de formación pedagógica, por lo que continuar con esta oferta de formación es primordial si queremos mejorar la calidad de la educación en nuestra provincia.
- g) Terminamos citando la reflexión final de una de nuestras cursantes del año 2020 que nos pareció valiosa:

El cursado de los Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico me ayudó a perfeccionarme, a saber y a entender muchas cosas que conocía, pero ahora las puedo utilizar, no solo para enseñar, sino también en la planificación y organización de mi tarea. A pesar de mis treinta años frente a alumnos, todo lo visto y aprendido ha sido y es de mucha utilidad. (Mariela, cuaderno reflexivo, diciembre de 2020).

## Referencias bibliográficas

- Álvarez Mendez, J. (2005). *La Evaluación a examen*. Miño y Dávila.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Anijovich, R. (2009). Estrategias de enseñanza: otra mirada del quehacer en el aula. Aique.
- Cuaderno reflexivo del espacio curricular Práctica Profesional Docente III. 2019-2020. Trayecto de fortalecimiento pedagógico. IES 9-002. Mendoza (inédito).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXL
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Johnson, D. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Graó.
- Suárez D. H. (2012). Docentes, narrativa e investigación educativa. En I. Sverdlík (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (p. 71). Noveduc. Wilson, D. (2002).
- Resol. 301/161 302/16, 303/16 CFE, disponible en: <https://red.infed.edu.ar/trayectos-de-fortalecimiento-pedagogico-inscripcion-a-materias-primer-semester-2020/>
- La Retroalimentación a través de la Pirámide y la Escalera de Retroalimentación. En Seminario: Cerrando la brecha: I Encuentro de tutores latinoamericanos en línea