

Modalidades de escritura y Modelo Interconectado de Formación Docente. Un estudio de casos durante el trabajo en pareja pedagógica

Writing Modalities and the Interconnected Model of Teacher Training: A Case Study during Collaborative Pedagogical Work

ARTÍCULO

Tatiana Hilén Pujol-Cols

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

Guillermo Cutrera

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

María Basilisa García

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

Recibido: octubre de 2023

Aceptado: noviembre de 2023

Resumen

La escritura es fundamental en la formación docente inicial, ya que permite desarrollar habilidades reflexivas y mejorar la práctica docente. En este trabajo se estudian los contenidos de los diarios de clase elaborados por dos futuras profesoras de química, trabajando en pareja pedagógica, luego de su primera intervención en un aula de fisicoquímica de la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, durante su residencia docente. Desde una metodología cualitativa se realizó un análisis de contenido; se identificaron las modalidades de escritura, las temáticas abordadas y las relaciones entre dominios del Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (MICPD). Los resultados muestran que en ambos diarios de clase predomina la escritura descriptiva. Las temáticas privilegiadas fueron la marcha de la clase y las dificultades didácticas. Se identificaron relaciones entre el dominio de las consecuencias y el dominio de la práctica sin involucrar el Dominio Personal. Se discuten las implicaciones de los resultados para la formación docente, por un lado, en términos de las demandas de guiar la

escritura de diarios y, por otro, de la lectura conjunta de las modalidades de escritura y el MICPD.

Palabras clave: práctica reflexiva docente; dispositivo reflexivo; Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente; formación docente inicial.

Abstract

Writing is essential in initial teacher training, as it enables the development of reflective skills and the improvement of teaching practice. This work examines the contents of class diaries written by two future chemistry teachers, working together in a collaborative pedagogical partnership during their teaching residency. A qualitative methodology was used to conduct a content analysis of the class diaries written after their first intervention in a high school education Physical Chemistry classroom in the Province of Buenos Aires, Argentina. The writing modalities in the class diaries, the topics addressed, and the relationships between domains of the Interconnected Model of Teacher Professional Growth (IMTPG) were analyzed. The results show that in both class diaries, the descriptive writing prevails. The main thematic areas were: the progression of the class and didactic difficulties. Relationships were identified between the domain of consequences and the domain of practice without involving the Personal Domain. The implications of the results for teacher training are discussed both in terms of the demands of guiding class diary writing and, on the other hand, the simultaneous analysis of writing modalities and the IMTPG.

Key words: reflective teacher training; reflective device; Interconnected Model of Teacher Professional Growth; initial teacher training.

Introducción

La formación docente inicial juega un papel crucial en la preparación de los futuros profesores para enfrentar los desafíos propios de la actividad docente. Es fundamental para esta formación proponer enfoques pedagógicos y didácticos que proporcionen a los estudiantes los conocimientos, valores y habilidades necesarios para su desempeño profesional (Postareff, Lindblom-Ylänne y Nevgi, 2007). La internalización del contenido especializado no es suficiente para promover aprendizajes -propios de la profesión docente- que demandan la resolución de problemas en contextos atravesados por la complejidad, donde los profesores deben analizar, evaluar y revisar continuamente su conocimiento durante el ejercicio de su práctica. En este marco de referencia se instala la importancia de la práctica reflexiva como una habilidad crítica para desempeñarse con pericia en realidades diversas y complejas (Mc Guire, 2009) ya que permite a los profesionales integrar el conocimiento con las realidades de la práctica, permitiéndoles analizar y evaluar sus

experiencias. Si bien el concepto de práctica reflexiva ha sido ampliamente discutido en la literatura, ayudar a los estudiantes a integrar el conocimiento con las realidades de la práctica sigue siendo un desafío para los educadores de todas las disciplinas profesionales. Reconociendo esta complejidad, en este trabajo, se estudia cómo dos futuras profesoras de química (residentes) analizan sus intervenciones durante el trabajo didáctico con una secuencia didáctica en una institución de la educación secundaria. El estudio se propone desde la lectura que proporcionan las modalidades de escritura y desde las relaciones entre Dominios propuestos por el Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Decente (MICPD). En este contexto se pretende evidenciar cómo los análisis de cada residente, por un lado, expresan una escritura reflexiva y, por otra parte, de qué manera esos análisis interpelan sus conocimientos personales.

Escritura y práctica reflexiva

Una característica del desarrollo profesional, particularmente relevante para este trabajo, es que los profesores son vistos como practicantes reflexivos. Según Rogers (2001), la capacidad de reflexionar sobre la práctica puede mejorar el aprendizaje y la eficacia personal y profesional en general. Además, se reconoce ampliamente que la reflexión puede facilitar el proceso de preparación, capacitación y desarrollo de profesionales reflexivos en ejercicio.

La escritura desempeña un papel central en el desarrollo de la práctica reflexiva durante la formación inicial del profesorado (Balslev, Vanhulle y Dieci, 2015), constituyéndose en una competencia clave en los programas de formación docente inicial articulados en torno al objetivo de preparar docentes reflexivos. La escritura permite a los futuros profesores evaluar y desarrollar sus procesos reflexivos, fomentando una reflexión más profunda. Dicha reflexión sobre su práctica es promovida a través del registro de experiencias, permitiendo documentar lo que sucede en el aula, los desafíos que enfrentan, las estrategias que utilizan y los resultados que obtienen (Attard, 2012). Por otra parte, permite organizar los pensamientos y expresarlos en palabras ya que, al escribir sobre su práctica, los docentes pueden reflexionar sobre sus decisiones, cuestionar sus propias creencias y suposiciones, y buscar constantemente formas de mejorar su enseñanza (Jarpa Azagra y Becerra Rojas, 2019). Finalmente, y entre otras posibilidades, la escritura también puede ser una herramienta para que los docentes se comuniquen y colaboren con otros.

Las investigaciones sobre las reflexiones de los futuros profesores o docentes en servicio se han caracterizado en niveles de reflexión (Roberts, Barblett, Boylan y Knaus 2021). Los niveles de reflexión se refieren a diferentes etapas o profundidades de la práctica reflexiva en la que participan los individuos para analizar críticamente sus experiencias,

creencias y acciones (Emslie, 2009). Estos niveles serán tomados en el presente trabajo como marco para evaluar las habilidades reflexivas de las docentes en formación con el propósito general de diseñar espacios que conduzcan a mejores prácticas y crecimiento profesional.

Práctica reflexiva y dispositivos

Entendiendo a un dispositivo como “un espacio potencial que da lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo de la educabilidad del sujeto, de la grupalidad y de los instituyentes” (Souto et al., 1999, p. 38), durante la formación docente inicial se proponen diferentes tipos de dispositivos para promover la práctica reflexiva. A efectos de este trabajo interesan dos de ellos: la pareja pedagógica y los diarios de clases.

La pareja pedagógica, entendida como una estrategia de co-enseñanza inclusiva, implica la colaboración intencional y voluntaria de dos profesores en todos los aspectos de la enseñanza, incluyendo la planificación, desarrollo y evaluación de las sesiones de clases (García, García y Martín, 2017). Esta estrategia busca fomentar la colaboración y el intercambio de conocimientos entre los profesores, lo que puede enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Al trabajar en pareja, los docentes pueden complementar sus fortalezas y debilidades, brindando una enseñanza más completa y diversa. Por lo expuesto, resulta necesario que las instituciones de educación superior y las escuelas proporcionen los recursos necesarios para que los futuros docentes puedan trabajar en pareja de manera efectiva. Además, es importante que exista una mayor colaboración entre los docentes formadores en las instituciones de educación superior y los profesores de las escuelas (Pedraja-Rejas et al., 2012).

De su parte, los diarios de clases, son reconocidos en términos de su relevancia para fomentar la reflexión y el pensamiento crítico en los docentes (Vega, Cuadrado y Carrillo, 2020). El diario de clase permite a los profesores en formación registrar sus experiencias en el aula, analizar sus prácticas pedagógicas y reflexionar sobre los resultados obtenidos, vinculando la teoría y la práctica en el aula (Göker, 2016). Los diarios de clases son implementados en programas de capacitación centrados para apoyar la escritura reflexiva de los futuros docentes (Jarpa Azagra, Prieto y Donoso, 2017). Cabe destacar que el trabajo en dichos diarios debe ir acompañado de retroalimentaciones formativas (Anijovich y Cappelletti, 2020) que estimulen las reflexiones de las residentes.

La investigación acerca de la formación docente reflexiva muestra que el diario de clase puede ser un formato propicio para reflexionar, entre otros aspectos, sobre el contenido de los aprendizajes. Varios estudios recientes han identificado diversos desafíos pendientes en el uso efectivo de los diarios reflexivos. Entre otros, destacan la

superficialidad en los niveles de reflexión logrados por los futuros profesores (Machost y Stains, 2023); dificultades en el desarrollo de la reflexión crítica (Chan y Lee, 2021); falta de retroalimentación a los diarios (Suphasri y Chinokul, 2021) y ausencia de habilidades de escritura reflexiva (Alt, Raichel y Naamati-Schneider, 2022). Se instala así, la demanda de estudios que permitan explorar con más profundidad el impacto de la escritura de diarios en la formación de los futuros docentes en prácticas reflexivas. Con este marco de referencia, junto al trabajo con modalidades reflexivas, en este estudio se recurre al modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (MICPD) como heurístico que ayuda a examinar con profundidad las reflexiones de los docentes en formación.

Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente

El MICPD, desarrollado por Clarke y Hollingsworth (2002) describe el universo docente a través de cuatro Dominios que se encuentran vinculados entre sí (Figura 1): el Dominio Personal (DP), que abarca los conocimientos, creencias y actitudes de los docentes; el Dominio Externo (DE), que incluye fuentes externas de información o estímulos; el Dominio de la Práctica (DPr), que involucra la experimentación profesional; y el Dominio de la Consecuencia (DCo), que se compone de resultados destacados relacionados con la práctica en el aula (Carlson y Daehler, 2019).

Este modelo proporciona un enfoque para describir y examinar el desarrollo profesional docente en términos de vías de cambio dentro de los Dominios antes mencionados, mediante dos procesos específicos: la promulgación y la reflexión. El modelo postula que se produce una vía de cambio cuando una modificación en un Dominio provoca un cambio en otro Dominio a través de la promulgación o la reflexión. van Woerkom (2003) define la reflexión como el conjunto de actividades mentales utilizadas para construir o reconstruir experiencias, problemas, conocimientos o percepciones. Por otro lado, la promulgación se refiere a la implementación de una idea, creencia o práctica, y hace referencia a las acciones o palabras de un docente como resultado de lo que el docente sabe, en lo que cree o ha experimentado (Clarke y Hollingsworth, 2002).

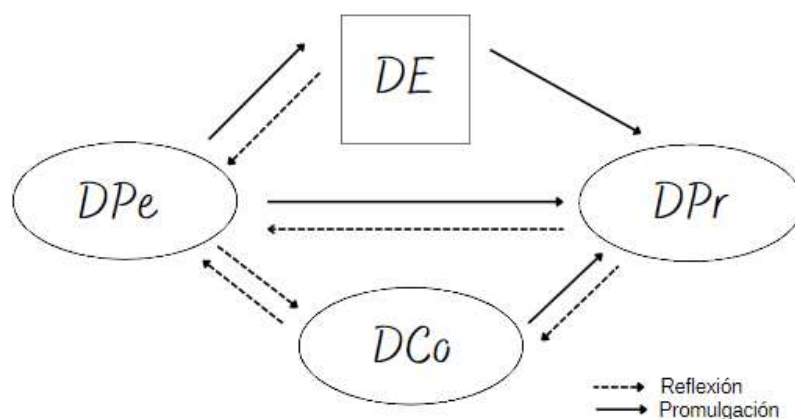


Figura 1. Dominios propuestos por el MICPD y relaciones entre ellos. Referencias: DPe: Dominio Personal; DE: Dominio Externo; DPr: Dominio de la Práctica; DCo: Dominio de las Consecuencias. Fuente: Traducido y adaptado de Clarke y Hollinsworth (2002).

Tomando el MICPD como una herramienta central de análisis, en este trabajo se estudian las modalidades de escritura de dos futuras profesoras de química, trabajando en pareja pedagógica, durante su residencia docente.

Metodología

Este trabajo se encuentra inscripto en una investigación más amplia centrada en el estudio de las reflexiones de futuros docentes universitarios de Química durante sus residencias docentes. En el presente trabajo se desarrolló un estudio exploratorio-descriptivo de las reflexiones de dos futuras profesoras de Química, en la modalidad de trabajo de pareja pedagógica durante la residencia docente. En esta instancia, las practicantes¹ se involucraron en diversas actividades tales como: lectura, análisis y socialización de material teórico, escritura de diarios de clase, planificación de secuencias didácticas para implementar en distintas Instituciones de educación secundaria. Los ingresos a las instituciones educativas son realizados en parejas pedagógicas y los residentes son acompañados por un docente de la asignatura y el docente a cargo del curso en la Institución educativa asociada.

En este contexto formativo, las residentes elaboraron diarios de clases durante las instancias pre-activa y pos-activa de las prácticas de enseñanza (Jackson, 1998). Se estudiaron los diarios elaborados luego de la primera intervención correspondiente a una secuencia didáctica desarrollada en la asignatura Físicoquímica, perteneciente al segundo año del nivel secundario. Se analizó el contenido de los diarios elaborados por cada una de

¹ En este trabajo los términos 'residente' y 'practicante' se utilizan en forma indistinta para referir a las estudiantes que cursan la Residencia Docente.

las residentes (Krippendorff, 2004). En una primera instancia, dicho contenido fue analizado por separado y posteriormente se procedió a su comparación. La estructura general del análisis se presenta en la Figura 2. La unidad de análisis para la codificación fue definida considerando la temática narrada (evento, intención didáctica). En estos términos, tal unidad no necesariamente quedó restringida a la oración (como unidad gramatical).

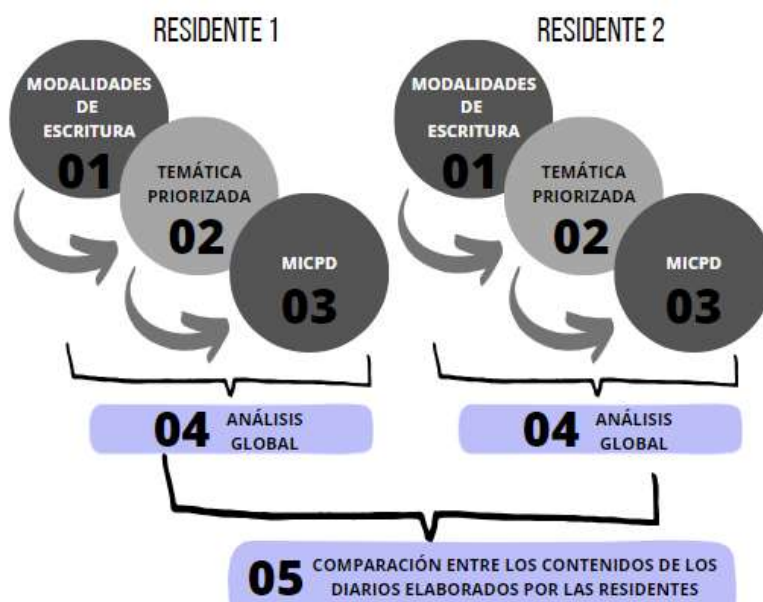


Figura 2. Instancias del análisis realizado. Fuente: elaboración propia.

La investigación incluyó diferentes instancias. En primer lugar, se procedió a realizar un análisis de las modalidades de escritura predominantes en los diarios de clases. Para ello, se realizó una lectura exploratoria de cada uno de los diarios colocando en diálogo sus contenidos con las modalidades de escritura presentadas en diferentes investigaciones (Hatton y Smith, 1995; Lara-Subiabre, 2019). Finalmente, se definió un sistema de modalidades de escritura, mostrada en la Tabla 1.

Tabla 1. Modalidades de escritura utilizadas en el análisis. Fuente: Hatton y Smith (1995) y Lara-Subiabre (2019).

Modalidad	Definición
Escritura descriptiva	Es una escritura no reflexiva, un mero reporte de eventos o literatura (Hatton y Smith, 1995)
Reflexión descriptiva	Es una escritura reflexiva donde aparece un intento de dar razones basadas en opiniones personales o en interpretaciones de los estudiantes de la literatura (Hatton y Smith, 1995)

Reflexión dialógica	Es una escritura reflexiva donde la residente: a) relaciona su apreciación con un sustento teórico; b) relaciona su apreciación con alguna experiencia previa o con lo que sabe o piensa sobre el tema (Lara-Subiabre, 2019)
Reflexión crítica	Es una escritura reflexiva donde la residente: a) identifica cómo una situación que reconoce como problemática afecta a los estudiantes; b) elabora propuestas para abordar o resolver una problemática que afecta a los estudiantes; c) identifica los efectos (sociales, políticos, etc) de no abordar la problemática en cuestión (Lara-Subiabre, 2019)

En la segunda instancia se elaboraron, inductivamente, categorías referidas a las temáticas recurrentes en los diarios de las residentes (Tabla 2).

Tabla 2. Categorías correspondientes a las temáticas priorizadas en los diarios de clases, elaboradas durante la etapa inductiva del análisis. Fuente: elaboración propia.

Temática	Definición
Contexto institucional	La residente realiza consideraciones sobre aspectos relacionados a la institución y que no están ligados a su actividad en el aula.
Características del aula/laboratorio	La residente describe aspectos relacionados al aula donde se lleva a cabo la intervención, haciendo referencia, por ejemplo, a la distribución del mobiliario, los recursos disponibles, el tamaño, la iluminación, temperatura, etc.
Referencias al grupo de estudiantes	La residente describe aspectos del grupo de estudiantes, haciendo referencia, por ejemplo, a la cantidad de estudiantes, su conducta, forma de trabajar, etc.
Dificultades Didácticas	La residente recupera incidentes ocurridos durante el desarrollo de la clase y pueden estar vinculados tanto al uso de recursos didácticos como al trabajo con los estudiantes
Marcha de la clase (contenido)	La residente se refiere al modo en el que la clase es llevada a cabo (Zabalza, 2004). En particular, cuando la residente menciona en forma explícita acciones centradas en el trabajo con el contenido escolar
Marcha de la clase (acciones)	La residente se refiere al modo en el que la clase es llevada a cabo (Zabalza, 2004). En particular, cuando la residente relata cómo se llevaron adelante las distintas actividades de la clase.

Valoraciones

La residente refiere a evaluaciones o juicios de pensamiento que reflejan una postura (Mena-Marcos y García-Rodríguez, 2013)

En una etapa posterior del análisis, se identificaron, en el contenido de los diarios, las mediaciones entre Dominios priorizadas por las residentes, empleando el Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (Clarke y Hollingsworth, 2002).

Resultados

Se organizan los resultados recuperando las instancias presentadas en el apartado anterior, considerando, en primer lugar, las relaciones entre Dominios identificadas en el contenido de los diarios de la residente. Seguidamente, presentamos las modalidades de escritura priorizadas por cada residente en su análisis; las temáticas abordadas y, finalmente, cómo el Dominio Personal de cada residente se relacionó con otros Dominios del MICPD y las instancias de mediación privilegiadas.

En la Tabla 3 se presentan, según el MICPD, las relaciones entre Dominios identificadas durante el análisis del contenido de los diarios de clases de la practicante. Se muestran, también, el tipo de mediaciones y los criterios utilizados para evidenciar las relaciones entre Dominios.

Tabla 3. Relaciones entre Dominios y mediaciones, según el MICDP, identificados en el estudio. Fuente: Adaptado de Clarke y Hollingsworth (2002).

Dominios involucrados	Reflexión (R) o Promulgación (P)	Criterio considerado para evidenciar la relación
DCo al DPr	P	Esta relación se expresa cuando un resultado específico en la práctica de enseñanza la residente hizo que considere cómo la modificaría en el futuro o en el momento mismo de la práctica
DPr al DCo	R	Esta relación se expresa cuando la residente advirtió y reflexionó sobre algo que hizo o que sucedió durante una práctica de enseñanza que produjo resultados específicos, por ejemplo: aprendizajes logrados, gestión de aula, motivación en alumnos, logros didácticos de los alumnos

Con relación a las modalidades de escritura, expresadas en el contenido de los diarios elaborados por cada una de las residentes, en total, se registraron, 58 segmentos

codificados entre ambos diarios. De este total, 16 corresponden al diario elaborado por R2 y 42, en el diario correspondiente a R1.

Las modalidades de escritura comunes a ambos diarios, corresponden a la escritura descriptiva (ED), reflexión descriptiva (RDe), dialógica (RDi) y crítica (RC) (Figura 3). La modalidad reflexiva predominante en ambos diarios es la escritura descriptiva (ED), Esta modalidad presenta frecuencias de codificación superiores en el diario de R1 ($n= 22$) en comparación con aquellas presentes en el diario elaborado por R2 ($n= 11$). Por otra parte, las frecuencias observadas son iguales en ambos diarios para la RDi ($n= 2$) y para la RC ($n= 1$). Además, la escritura descriptiva corresponde a la modalidad reflexiva que presenta mayor diferencia entre ambos diarios ($n= 17$ para el diario de R1 y $n= 1$ para el diario de R2). Otras diferencias, aunque menos pronunciadas, ya indicadas, se observan en la escritura descriptiva y en la reflexión crítica.

En estos términos, ambas residentes coinciden en presentar segmentos de escritura descriptiva, reflexión dialógica y reflexión crítica en sus respectivos diarios de clases. El diario elaborado por R1 presenta mayor frecuencia de segmentos codificados y privilegia la escritura descriptiva y la reflexión descriptiva. El contenido del diario de R2 presente menor frecuencia de codificación y, proporcionalmente, presenta mayor frecuencia en la reflexión crítica que R1.

La escritura descriptiva es la modalidad de escritura predominante en ambos diarios, seguido por la reflexión descriptiva, dialógica y, finalmente, la reflexión crítica. Esto sugiere que hay ciertas modalidades reflexivas transversales a los diarios de estas docentes en formación. Finalmente, el énfasis en la reflexión descriptiva es lo que más diferencia los diarios de estas docentes en términos de las modalidades reflexivas presentes en sus contenidos. Esto probablemente se relaciona con sus estilos individuales de reflexión sobre su práctica pedagógica.

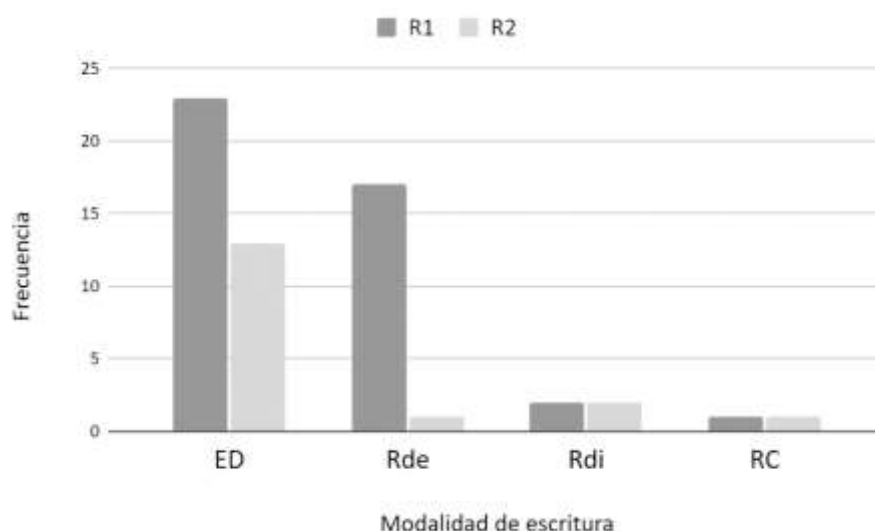


Figura 3. Modalidades de escritura identificadas para las dos residentes. Referencias: ED (escritura descriptiva), RDe (reflexión descriptiva), RDi (reflexión dialógica), RC (reflexión crítica). Fuente: elaboración propia.

Con relación a las **temáticas** abordadas por cada una de las residentes, en total, se registraron 60 menciones entre los dos diarios. De este total, R2 refiere en 17 oportunidades a diferentes temáticas, mientras que R1 lo hace en 43 oportunidades.

En la figura 4, puede observarse que las temáticas privilegiadas por R2 refieren a la marcha de la clase (acciones) (n= 7) y a dificultades didácticas (n= 3). Por su parte, las temáticas privilegiadas por R1 corresponden a la marcha de la clase (contenido) (n= 10); dificultades didácticas (n= 8) y marcha de la clase (acciones) (n= 10).

Las practicantes refirieron en una sola ocasión a las "características del aula". Ambas, además, recuperaron "dificultades didácticas", siendo la frecuencia correspondiente a esta temática superior en el diario de R1 (n= 8 vs n= 4). Las dos residentes, también, refirieron a la "marcha de la clase", con relación a las acciones desarrolladas como en relación con los contenidos trabajos. No obstante, en ambos casos la frecuencia fue superior en el diario elaborado por R1 (n= 10 vs n= 8, para el caso de las acciones durante la marcha de la clase y n= 10 vs n= 4, para las referencias al contenido). Las frecuencias también fueron inferiores en el diario de R2 en referencia a las valoraciones totales (n=2 vs n=8) y, en referencia a las subcategorías dentro de 'valoración', siendo: la valoración de la intervención (n= 5, en el diario de R1, n= 1, en el diario de R2), en referencia a la pareja pedagógica (n=0 para R2 y n=2 para R1) y coinciden en la frecuencia en referencia a decisiones a futuro (n=1). Estas frecuencias pueden verse representadas en la Figura 5.

Estas frecuencias pueden ser leídas desde las diferencias en los contenidos de ambos diarios. Estas diferencias se expresan en las referencias a las características del curso, consideradas por R1 en diferentes oportunidades (n= 4) y ausentes en la narrativa de R2. Las frecuencias de aparición de citas vinculadas a la marcha de la clase, la valoración de la intervención y las dificultades didácticas (cuyas frecuencias se indicaron anteriormente) complementan las diferencias más importantes entre los contenidos de ambos diarios.

En términos generales, por lo tanto, R1 refiere a una mayor cantidad de temáticas y, además, estas referencias se presentan con mayor frecuencia, en comparación con el contenido del diario de R2, especialmente en áreas como dificultades, contenidos y valoración de la clase. R2 se enfoca más en reportar acciones. Ambas coinciden en mencionar frecuentemente la marcha de la clase. Aunque difieren en la frecuencia con que refieren algunos temas (por ejemplo, dificultades didácticas), las dos residentes coinciden en temáticas como las características físicas del aula, la descripción de cómo se desarrolló la clase (acciones), los problemas o dificultades que encontraron, qué decisiones pensaban tomar en el futuro y una valoración personal de cómo transitaron su intervención pedagógica.

Finalmente, las mayores diferencias se expresan en las categorías relacionadas con reportar características del curso, describir el contenido específico desarrollado en la clase, hacer una valoración personal de la intervención y mencionar dificultades encontradas en la práctica docente. En estos temas, R1 presenta frecuencias de codificación considerablemente mayores, reforzando la diferencia de estilo expresada, también en las formas en que ambas practicantes privilegiaron las modalidades de escritura.

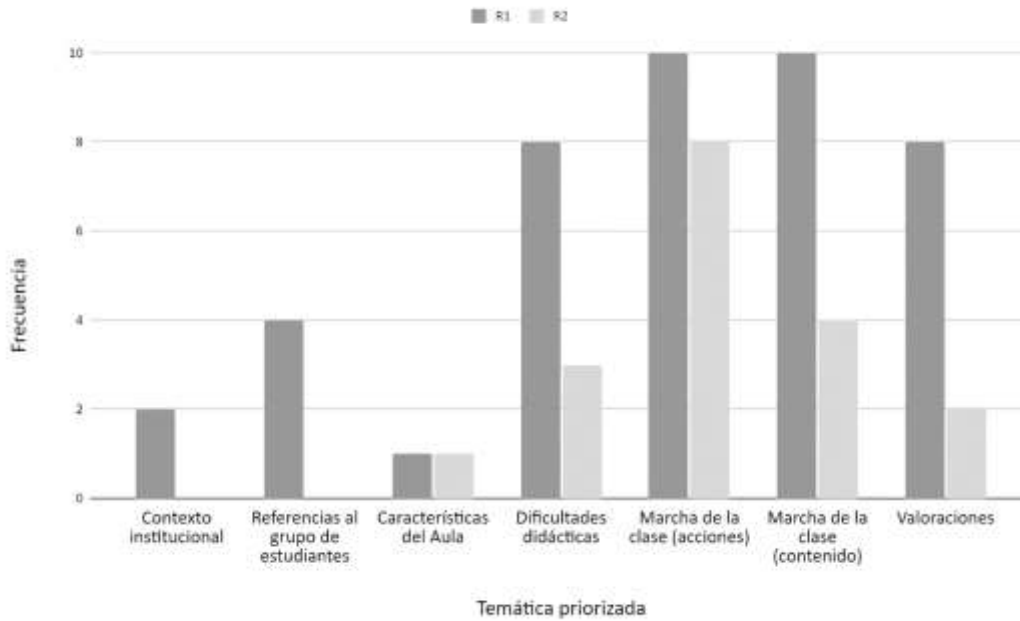


Figura 4. Distribución de frecuencias correspondiente a las temáticas priorizadas por ambas residentes. Fuente elaboración propia

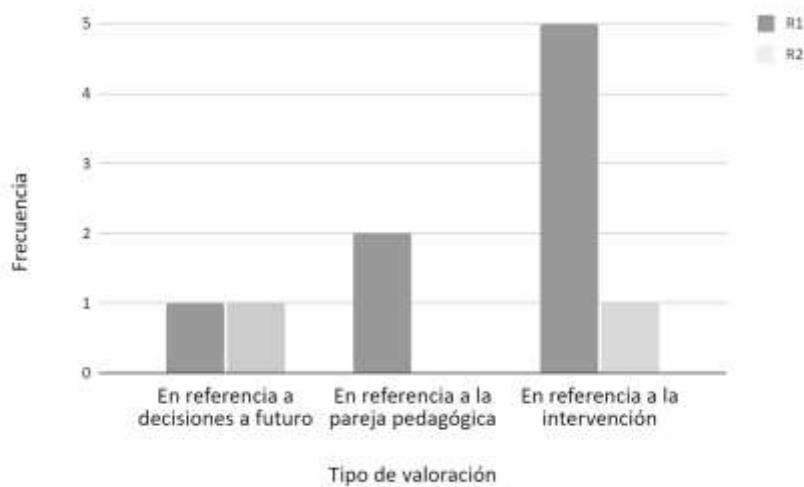


Figura 5. Distribución de frecuencias correspondiente a las valoraciones realizadas por las residentes. Fuente: elaboración propia.

Sobre el total de mediaciones entre Dominios ($n=12$), la mayoría de ellas ($n= 8$) correspondieron a reflexiones. En ambos casos, las practicantes privilegiaron la mediación por reflexión. Estas relaciones, además involucraron, exclusivamente, dos Dominios del MICPD -DCo y el DPr- (Figura 6). En algunas instancias, estas mediaciones -reflexiones y promulgaciones- se presentaron ordenadas temporalmente en citas sucesivas o en una misma cita. Estas secuencias permitieron reconocer instancias de la escritura en las que las practicantes extendieron la atención sobre un determinado evento del aula, recuperándolo. Estas secuencias, además, se iniciaron con una reflexión seguida de una promulgación. Por ejemplo. en su diario, R2 refiere a las dificultades de los estudiantes en la construcción de una explicación (“Ellos tendieron a explicar el movimiento de las partículas lo cual estaríamos en un nivel micro pero el objetivo de la actividad era que observen las modificaciones a nivel Macro [...]”) y a la intervención didáctica que asumieron (“[...] es por esto que tuvimos que hacer mención sobre las variables presión, temperatura y volumen”). En otras instancias, las relaciones fueron circunscriptas a eventos que las practicantes recuperaron como relevantes de sus interacciones con los estudiantes, por ejemplo, cuando R2 destaca cómo los estudiantes identificaron la constancia del producto entre dos variables a partir de la lectura de una Tabla (“Al terminar la columna evidenciaron que todos los valores rondaban alrededor de 800 y que las diferencias obtenidas de decimales eran porque se trataban de experiencias simuladas de la vida real”). En otras oportunidades, las consideraciones de las residentes refirieron a la relación DCo-DPr, sin incluirla en un vínculo previo DPr-DCo (“Teniendo en cuenta las características del grupo, sería bueno en las próximas clases tener actividades adicionales por si vamos bien con el tiempo”).

Identificar estos tipos de secuencias permite distinguir, entre las relaciones entre Dominios, secuencias de la escritura en las que las residentes profundizan en su análisis sobre un determinado evento del aula. Estas secuencias fueron superiores en R2 ($n= 3$; $n= 1$ en R1).

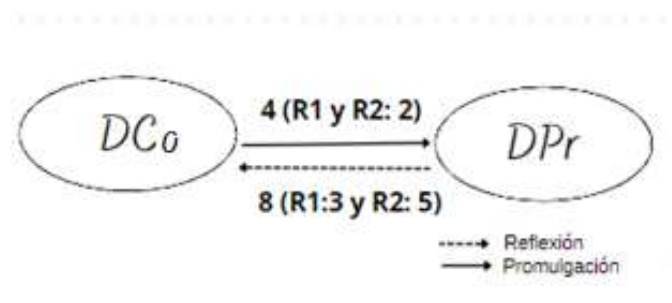


Figura 6. Distribución de frecuencias correspondientes a las mediaciones entre Dominios privilegiadas por las residentes. Referencias: DCo: Dominio de las Consecuencias, DPr: Dominio de la Práctica. Fuente: elaboración propia.

Las relaciones entre Dominios, identificadas en los contenidos de los diarios excluyen los Dominios Externo (DE) y Personal (DPe). A efectos de este trabajo, interesa enfatizar en que ausencia de mediaciones que vinculen al DPe implica que las residentes no recuperan en sus escritos sus conocimientos, creencias y actitudes personales.

En el contexto de este estudio, la presencia de una relación entre el DE y el DPe se expresaría en instancias en las que las residentes recuperaran, en sus diarios, contenidos de los intercambios (entre ellas y con los docentes de la Residencia y la institución asociada) ocurridos durante los encuentros de trabajo entre los ingresos y previos a ellos. Durante el desarrollo de la Residencia, en las instancias de socialización entre docentes y estudiantes, las practicantes recuperan y analizan aspectos relevantes de sus intervenciones incorporando, en la interpretación de sus prácticas, lecturas desde marcos de referencia trabajados en el espacio de la Residencia.

Discusión y Conclusiones

En este trabajo se analizaron los diarios de clase de dos futuras profesoras de química mediante un análisis de contenido, categorizando modalidades de escritura (descriptiva, dialógica, crítica) y temáticas abordadas. Se aportó una metodología para caracterizar modalidades y temas reflexivos en diarios de residentes, constituyendo un antecedente para futuras investigaciones, y evidenciando sobre la utilidad de los diarios para la evaluación formativa y autorregulación en la formación docente (Belle y Belknap, 2016).

Los resultados de este estudio exploratorio aportan información relevante sobre las modalidades y temáticas de reflexión que priorizan dos residentes de química en sus diarios después de una primera intervención pedagógica.

En cuanto a las modalidades reflexivas, se observa un predominio de la escritura descriptiva sobre formas más profundas de reflexión crítica y dialógica, coincidiendo con otros estudios que analizan diarios de docentes en formación inicial que reportan un predominio de la escritura descriptiva sobre modalidades más profundas de reflexión (Hatton y Smith, 1995; Lara-Subiabre, 2019; Gelfuso y Dennis, 2014). Los resultados obtenidos pueden deberse a que las residentes elaboraron sus diarios en una etapa inicial de sus intervenciones en el aula, priorizando su atención en describir su experiencia antes de analizarla críticamente. Sin embargo, la presencia de reflexión dialógica y crítica, aunque minoritaria, evidencia cierto potencial de los diarios para promover análisis más profundos sobre la práctica. Por ejemplo, eso se expresa en la diferencia entre ambos diarios: comparado con el contenido del diario de R1, el diario elaborado por R2 presenta una mayor frecuencia de reflexión crítica.

En cuanto a las temáticas trabajadas por las residentes, ambas priorizan reportar la marcha de la clase, las dificultades encontradas y decisiones futuras. Este resultado coincide con el hallazgo presentado por Andrade y Almeida (2020), relacionado a la prevalencia que los docentes suelen dar, en sus diarios, a aspectos prácticos de su enseñanza, tales como descripción de acciones y problemas prácticos. No obstante, R1 aborda con más frecuencia aspectos como las características del curso, contenidos de la clase y valoraciones. La variabilidad en los contenidos de los diarios de cada residente probablemente responda a diferencias individuales en cuanto a sus habilidades reflexivas previas y motivación para reflexionar. Asumiendo esto último, sería interesante analizar si tales divergencias – expresadas tanto en las modalidades de escritura como en las temáticas priorizadas- se sostienen o modifican durante la formación en Residencia.

Desde la lectura de MICPD, los resultados encontrados evidencian, por un lado, que, el DPe de cada residente no resulta interpelado durante la elaboración de los diarios. Las mediaciones entre el DPr y el DCo no se extendieron al DPe. Como sostiene Göker (2016) esta ausencia es relevante considerando la importancia que la escritura posee para la formación docente reflexiva. El trabajo con el MICPD permitió evidenciar estas presencias o ausencias de relaciones entre Dominios y complementar la lectura ofrecida por modalidades de escritura. En los casos analizados, cada una de las secuencias identificadas entre los DPr y DCo corresponden a una de las modalidades de escritura propuestas. Restringir la codificación a estas modalidades no permitiría identificar en qué medida la mediación entre Dominios interpela el DPe de cada residente. En estos términos, entendemos que considerar ambas lecturas permite ampliar la investigación sobre la escritura docente y la práctica reflexiva. Si bien no es intención de este trabajo analizar la articulación entre ambas.

En términos formativos entonces, se trata de mediar en las relaciones que este Dominio establece con los restantes. Así, el MICPD proporciona al formador una guía para sus mediaciones. En este mismo sentido, los resultados también advierten sobre la necesidad de diversificar -tanto en cantidad como en variedad- las relaciones entre dominios y tipos de mediación, en particular, que vinculan con el Dominio Personal de las residentes. Esta consideración se relaciona con otra implicación de este trabajo: la importancia de retroalimentar a las residentes sobre sus propios procesos reflexivos, para que tomen conciencia y los mejoren (Arredondo y Rucinski, 2013).

Recuperando la relevancia de las mediaciones de los formadores durante la escritura de diarios, las relaciones entre Dominios podrían ser mejoradas utilizando criterios explícitos que las promuevan; en los casos analizados, si bien la retroalimentación en la escritura formó parte de las acciones de los formadores, los resultados encontrados expresan la necesidad de profundizarlas. Por ejemplo, las reflexiones de las residentes no dieron cuenta

del trabajo en pareja pedagógica lo que, posiblemente, requiera de estímulos concretos que dirijan el foco en ese sentido.

Una lectura del contenido de los análisis de cada residente, desde las categorías presentadas permitiría identificar necesidades individuales para mejorar los procesos reflexivos. Por ejemplo, en este caso, se requiere promover en R2 reflexiones más profundas sobre dificultades didácticas y contenidos trabajados, tal como advierte Lara-Subiabre (2019). Asimismo, se evidencia la necesidad de enfocar la reflexión de R1 no sólo en describir. Si bien la elaboración de los diarios fue acompañada por sugerencias de parte de los docentes de la residencia, estas contribuciones no permitieron que las residentes avancen en profundidad en su escritura. Estos hallazgos contribuyen a evidenciar la importancia de andamiar la escritura reflexiva de los futuros profesores, como es reclamado en recientes investigaciones (Pieper, Roelle, vom Hofe, Salle y Berthold, 2020; Kubik, Frey, y Gaschler, 2021). En este sentido, en el contexto del estudio de las prácticas reflexivas de futuros profesores y en continuidad con esta investigación, se prevé indagar la naturaleza de las retroalimentaciones (Anijovich y Cappelletti, 2020) que los docentes de la residencia proporcionan a los futuros profesores durante la elaboración de sus diarios de clases.

Referencias bibliográficas

- Alt, D., Raichel, N., y Naamati-Schneider, L. (2022). Higher education students' reflective journal writing and lifelong learning skills: insights from an exploratory sequential study. *Frontiers in Psychology*, 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.707168>
- Andrade, F. L. C. D. y Almeida, P. V. (2020). Diários reflexivos: um instrumento relevante no processo de transformação e desenvolvimento profissional do docente. *Revista Educação E Linguagens*, 7(12), 94-106. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2018.7.12.94-106>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020) La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96.
- Arredondo, M. y Rucinski, T. (2013). Teacher–student communication feedback in an initial English teaching methodology course in Chile. *Quiquirinasic*, 1(2), 14-31.
- Attard, K. (2012). The role of narrative writing in improving professional practice. *Educational Action Research*, 20(1), 161-175. DOI: <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.647754>
- Balslev, K., Vanhulle, S., y Dieci, S. B. P. (2015). Indicators of professional development in texts written by prospective teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(1), 4-27. DOI: <https://doi.org/10.1891/1945-8959.14.1.4>

- Belle, J. T. L. and Belknap, G. (2016). Reflective journaling: fostering dispositional development in preservice teachers. *Reflective Practice*, 17(2), 125-142. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1134473>
- Carlson, J. y Daehler, K. R. (2019). The refined consensus model of pedagogical content knowledge in science education. In Hume, A., Cooper, R., & Borowski, A. (Eds.). *Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teaching science*. Singapore: Springer Singapore, 77-92
- Chan, C. K., y Lee, K. K. (2021). Reflection literacy: A multilevel perspective on the challenges of using reflections in higher education through a comprehensive literature review. *Educational Research Review*, 32, 100376. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100376>
- Clarke, D., y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18(8), 947-967.
- Emslie, M. (2009). Researching reflective practice: a case study of youth work education, *Reflective Practice*, 10:4, 417-427. DOI: 10.1080/14623940903138258
- García, M., García, M., y Martín, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula Abierta*, 46-57. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.57-64>
- Gelfuso, A. y Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing critical reflection as a professional practice. *Teaching Education*, 25(3), 225-246.
- Göker, S. (2016). Use of reflective journals in development of teachers' leadership and teaching skills. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12A), 63-70. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041309>
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. Recuperado de: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/5954>
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jarpa Azagra, M., & Becerra Rojas, N. (2019). Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía. *Logos (La Serena)*, 29(2), 364-381. DOI: <http://dx.doi.org/10.15443/rl2928>
- Jarpa Azagra, M., Prieto, V., & Donoso, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del diario del profesor en formación en las prácticas iniciales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 163-178. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052017000200009>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. London: Sage.

- Kubik, V., Frey, I., y Gaschler, R. (2021). Promoting self-regulated learning: training, feedback, and addressing teachers' misconceptions. *Psychology Learning y Teaching*, 20(3), 306-323. DOI: <https://doi.org/10.1177/14757257211036566>
- Lara-Subiabre, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educativa*, 58(1). DOI: <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.802>
- Machost, H., y Stains, M. (2023). Reflective Practices in Education: A Primer for Practitioners. *CBE—Life Sciences Education*, 22(2), es2.
- McGuire, L., et al. (2009). Pedagogy of reflective writing in professional education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 93-107.
- Marcos, J. J. M., y Rodríguez, M. L. G. (2013). El papel de la reflexión crítica en la construcción de conocimiento práctico docente. *Tendencias pedagógicas* (22), 197-210.
- Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., Rodríguez-Ponce, E., y Rodríguez-Ponce, J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 5(4), 15-26. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-50062012000400003>
- Pieper, M., Roelle, J., vom Hofe, R., Salle, A., & Berthold, K. (2021). Feedback in reflective journals fosters reflection skills of student teachers. *Psychology Learning & Teaching*, 20(1), 107-127. DOI: <https://doi.org/10.1177/1475725720966190>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., y Nevgi, A. (2007). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29-43. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9087-z>
- Roberts, P., Barblett, L., Boylan, F., y Knaus, M. (2021). Revitalising reflective practice in pre-service teacher education: developing and practicing an effective framework. *Reflective Practice*, 22(3), 331-344. DOI: <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1881888>
- Rogers, R.R. 2001. Reflection in Higher Education: A concept analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1): 37–57. DOI: <https://doi.org/10.1080/18146627.2015.1108011>
- Souto, M., Barbier, J. M., Cattaneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L., Goggi, N. y Mazza, D. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Noveduc, 1
- Subiabre, M.J. (2019). Desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente, desde los diarios de práctica. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 221-236.
- Suphasri, P., y Chinokul, S. (2021). Reflective Practice in Teacher Education: Issues, Challenges, and Considerations. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 62, 236-264.
- Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work: bridging individual and organizational learning*. Países bajos: University of Twente.

Vázquez, A. et al. (2021). Portafolio de evaluación en la formación inicial de maestros: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 103-115.

Vega, E., Cuadrado, A., y Carrillo, M. (2020). Diarios de clase: estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. *Educación y Educadores*, 23(2), 243-266. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.5>