

La formación de docentes en reflexión: situaciones de aprendizaje con el método R4

The training of teachers in reflection: learning situations with the R4 method

A formação de professores em reflexão: situações de aprendizagem com o método R4

¹ Oscar Ovidio Calzadilla Pérez*

² Idalmis Ortiz Sánchez

³ Carlos Sánchez Cutiño

¹ Universidad Católica de Temuco, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4322-3098>

² Universidad de Moa, Holguín, Cuba. idalmino@uho.edu.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8991-5204>.

³ Universidad de Moa, Holguín, Cuba. csanchez@ismm.edu.cu ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2278-6953>

* Autor para la correspondencia: ocalzadilla@uct.cl

Resumo

La investigación sobre la reflexión en la formación inicial docente es un desafío congruente con las Metas Educativas 2030. Esto visualiza su posicionamiento como eje epistémico de construcción de conocimientos en las Ciencias de la Educación; sin embargo, la evidencia empírica corrobora la presencia de insuficiencias en el abordaje didáctico de la reflexión. El objetivo del artículo radica en: demostrar el tratamiento de situaciones de aprendizaje sustentadas en el modelo de práctica reflexiva individual concretado en el método R4 de Domingo (2013) y sus respectivas fases mediante contenidos de la asignatura Didáctica de la Lengua Española en la carrera Licenciatura en Educación Primaria. La aplicación del registro anecdótico y el análisis de documentos permitió obtener evidencias sobre la factibilidad y pertinencia de aplicación de situaciones de aprendizaje. Se concluyó que la formación de docentes en reflexión es prioridad y requiere del trabajo metodológico sistémico e intencionado de colectivos de profesores.

Palabras clave: formación de docentes; educación superior; niveles de reflexión

Abstract

Research on reflection in initial teacher training is a challenge consistent with the 2030 Educational Goals. This visualizes its position as an epistemic axis of knowledge construction in Educational Sciences; however, empirical evidence corroborates the presence of insufficiencies in the didactic approach of reflection. The objective of the article lies in: demonstrating the approach of learning situations based on the model of individual reflective practice specified in the R4 method of Domingo (2013) and its corresponding stages through the contents of the subject Didactics of the Spanish Language in the Bachelor's Degree in Elementary Education. The application of the anecdotal record and the review of documents allowed obtaining evidence on the feasibility and relevance of the application of learning situations. It was concluded that the training of teachers in reflection is a priority and requires the systematic and intentional methodological work of all teachers.

Keywords: teacher training; higher education; levels of reflection

Resumo

A investigação sobre a reflexão na formação inicial de professores é um desafio alinhado aos Objetivos Educacionais de 2030. Isso reflete o seu posicionamento como eixo epistêmico de construção do conhecimento nas Ciências da Educação. No entanto, evidências empíricas corroboram a presença de insuficiências no tratamento didático da reflexão. O objetivo do artigo consiste em: demonstrar o tratamento das situações de aprendizagem apoiadas no modelo de prática reflexiva individual especificado no método R4 de Domingo (2013) e as suas respectivas fases através dos conteúdos da disciplina de Didática da Língua Espanhola no curso de licenciatura em Ensino Primário. A aplicação do registo anecdótico e a análise documental permitiram obter evidências sobre a exequibilidade e pertinência da aplicação de situações de aprendizagem. Concluiu-se que a formação de professores em reflexão é prioritária e requer o trabalho metodológico sistemático e intencional de grupos de professores.

Palavras-chave: treinamento de professor; ensino superior; níveis de reflexão

Introducción

Recibido:22 de septiembre de 2023/Aceptado:28 de septiembre de 2023/Publicado:1 de enero de 2024

Artículo original

La formación de docentes en reflexión: situaciones de aprendizaje con el método R4/The training of teachers in reflection: learning situations with the R4 method/A formação de professores em reflexão: situações de aprendizagem com o método R4

La mejora en la formación de docentes es una problemáticas social y epistemológica actual, esto justifica su posicionamiento como “como eje de análisis en escenarios de discusión” (Calzadilla, 2018, p. 1). De hecho, la Resolución 70/1 de la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015) planteó la necesidad de que los Estados miembros asumieran la sostenibilidad para asegurar el futuro de la humanidad (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2015). Al respecto la Meta IV de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) establece la conveniencia de políticas para “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015, p. 33).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura prevé que se necesitan 24,4 millones más de docentes en Educación Primaria para lograr su universalidad en el año 2030. Además, apunta que, las dificultades de supervisión se ven agravadas por la falta de formación, para el logro de un desempeño exitoso en el aula (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022). Dichas estadísticas ofrecen un panorama de lo que aún resta por trabajar en materia de formación de docentes para el logro de las Metas Educativas 2030 y de los ODS.

Lo expuesto revela la responsabilidad de las universidades al formar a los futuros profesionales en recursos reflexivos para, desde la enseñanza, promover prácticas didácticas diversificadas, inclusivas y potenciadoras del desarrollo (Calzadilla et al. 2021). El reto estriba en cambiar la orientación didáctica de los contenidos, de uno basado en apropiación de saberes hacia otro potenciador de saberes, apoyados en competencias crítico-reflexivas. Esto argumenta la perentoriedad de formar docentes para los niveles educativos iniciales, basado en un rol profesional más protagónico y reflexivo de su práctica, que les permita transferir de forma contextualizada los resultados de investigaciones en su desempeño (Ramos et al. 2022).

La consulta de publicaciones al respecto ofrece una perspectiva sobre la variedad de objetos de investigación, donde la reflexión constituye foco en la formación de docentes. En la búsqueda aleatoria de publicaciones de los últimos cinco años en el motor de Google Académico se encontraron trabajos focalizados en la utilización de la reflexión como recurso de formación del profesorado de español como lengua extranjera (Villavicencio et al. 2021), la autoevaluación y reflexión docente para la mejora de competencias en el profesorado (Martínez et al. 2018), el uso de la autobiografía como estrategia activadora de la reflexión (Haas y Reyes, 2021), el acompañamiento pedagógico como estrategia de práctica reflexiva (Cantillo y Calabria, 2021) y el practicum de futuros docentes de infancia articulado

al trabajo de indagación y reflexión (Saiz y Susinos, 2018). También, se encontraron estudios descriptivos y transversales en campos específicos, basados en la obtención de percepciones sobre el rol de la reflexión en prácticas educativas por estudiantes de inglés (González et al. 2018) y los aportes de la mediación didáctica y la reflexión-acción en actividades experimentales en Ciencias Naturales (Quiroz, 2020).

Los estudios de referencia colocan a la reflexión como una dimensión formativa del docente con tres funcionalidades: *primero*, como estrategia para la apropiación del saber pedagógico y disciplinar inherente a su rol profesión; *segundo*, como recurso de investigación educativa y autoperfeccionamiento docente; y, *tercero*, como estrategia didáctica de fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje.

Lo expuesto apunta a la diversidad de empleos didácticos de la reflexión en la educación y entre sus desafíos se encuentra el fortalecimiento de la preparación de los claustros universitarios, con foco en cursos cuya función transversal potencia la transferencia del saber pedagógico y disciplinar (por ejemplo: investigación educativa, prácticas laborales y didácticas particulares). No obstante, se requiere de estudios que aporten innovaciones sobre la formación de competencias reflexivas en la formación inicial docente en cursos de didácticas particulares, por su rol integrador y contextualizado de saberes.

Los criterios expuestos han sido sistematizados en la carrera Licenciatura en Educación Primaria en universidades cubanas, en las que se imparte la asignatura Didáctica de la Lengua Española del Plan de Estudio “E”. Este último se estructura en nueve disciplinas académicas que integran asignaturas con niveles ascendentes de integración lógico-sistémico, cuyo ascenso en el plano didáctico tiene su escenario en la Disciplina Principal Integradora (DPI) (Calzadilla et al. 2021). En dicha disciplina se forma el futuro maestro para las áreas de actuación profesional, la atención a la diversidad y la inclusión (Ministerio de Educación Superior [MES], 2016). No obstante, un foco para la sostenibilidad de dichas aspiraciones lo constituye la reflexión desde los contenidos formativos de las didácticas particulares.

Este estudio centra su análisis en el tratamiento de la reflexión en los contenidos de la asignatura Didáctica de la Lengua Española, la que comprende contenidos relacionados con la enseñanza de la lengua materna en el nivel Primario y las metodologías para ello, según los dominios de contenidos y grados (MES, 2016). El maestro primario se forma en habilidades profesionales que basadas en la reflexión de su práctica y la investigación educativa le permitirán enseñar, retroalimentar y evaluar aprendizajes de los escolares.

La investigación de base del presente artículo aborda como problemática: El insuficiente tratamiento didáctico de la reflexión en la formación inicial del profesional de la carrera Licenciatura en Educación Primaria que se ejecuta en la Universidad de Holguín (Cuba), y su objetivo radica en: demostrar el tratamiento de situaciones de aprendizaje sustentadas en el modelo de práctica reflexiva individual concretado en el Modelo R4 de Domingo (2013) y sus respectivas fases mediante contenidos de la asignatura Didáctica de la Lengua Española de la Disciplina Principal Integradora en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.

Este artículo se origina de investigación de los autores como docentes de pre- y postgrado de la asignatura Didáctica del Lenguaje Española, en su contenido se abordan fundamentos sobre el concepto de reflexión, las fases, niveles y los modelos teóricos de sustento; además, se ejemplifican situaciones de aprendizaje y se presentan las conclusiones.

Materiales y métodos

El estudio se fundamentó en el método dialéctico-materialista, con carácter eminentemente pedagógico, bajo un enfoque cualitativo centrado en la investigación en docencia como foco. Entre los métodos teóricos se empleó: análisis-síntesis, inducción-deducción y tránsito de lo abstracto a lo concreto. Estos permitieron procesar e interpretar la información, establecer relaciones lógicas y generalizaciones respecto al programa de la DPI. Del nivel empírico se utilizó, fundamentalmente, el análisis de documentos (documentos del Plan de Estudio “E”, programas de la DPI y de la asignatura Didáctica de la Lengua Española), el registro anecdótico y la observación de docentes en actividades metodológicas.

Resultados y discusión

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2022) el término *reflexión* indica tres significados: 1) acción y efecto de reflexionar; 2) consejo con intención de persuadir; y, 3) acción de reflejar o reflejarse. Por tanto, es un vocablo utilizado con diversas adjetivaciones, en virtud de los campos de empleo; por ejemplo: 1) en Física, reflexión es el fenómeno de cambio en la dirección o en el sentido de la propagación de una onda cuando se encuentra con una superficie lisa o rugosa; 2) en Psicología Cognitiva es un proceso lógico de pensamiento y puede derivar en conocimiento mediante la búsqueda de razones. Además, es considerado un acto de introspección que nos permite pensar detenidamente sobre una circunstancia particular.

La reflexión es un recurso de desarrollo socio-individualizador, didáctico y de investigación permanente que supone resignificar saberes, desde el ir y volver sobre un objeto, mediante la comprensión de mejoras y contradicciones, vistas como fuentes de desarrollo. De esta forma, la

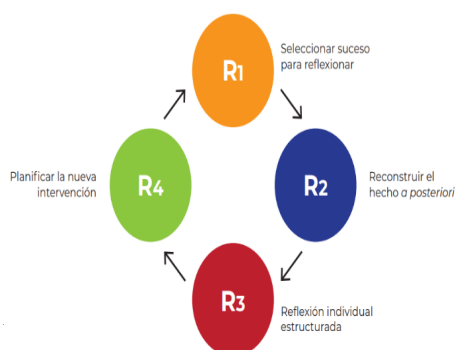
conjetura inicial que produce un problema lógico-gnoseológico configura motivos para iniciar la reflexión convirtiéndose en un objeto resignificado, a partir del motivo que generó una conjetura reflexiva. La reflexión, como acción de volver sobre los propios pensamientos, globaliza procedimientos lógicos, acciones y operaciones que se apoyan en la metacognición como función ejecutiva compleja. Según Fullan y Stiegelbauer (1997), una práctica sin reflexión tiende a enseñar poco, o enseñar mal, puede enseñar a repetir los mismos errores, y anquilosarse en una pedagogía impermeable a la experimentación y al cambio.

En el campo de la formación de docentes la reflexión implica que estos formen habilidades y competencias para repensar y resignificar prácticas y teorías inherentes a su rol profesional, por su potencial aporte al tránsito hacia niveles superiores en el sentir, pensar y actuar asociado a sus desempeños (Salinas et al. 2018).

La práctica reflexiva es un modelo de aprendizaje profesional, cuyos elementos de partida son las experiencias en contexto y la reflexión sobre la práctica. Según Domingo y Anijovich (2017), dicha práctica es un modelo formativo que implica profundizar en el conocimiento de la materia. La Didáctica y la Pedagogía pretenden que el profesorado se informe, al convertir la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente integrado en su rol profesional. Domingo (2021) precisa tres ejes de práctica reflexiva: 1) la *experiencia como fuente de saberes adquiridos* que amplían, actualizan y revisan desarrollando la competencia de aprender a "desaprender" y para seguir aprendiendo; 2) el *escenario profesional en el que se aplican los conocimientos y se activan las competencias docentes* para resolver las situaciones profesionales concretos; y, 3) la *reflexión como elemento articulador de teoría y práctica*, que llevará a los participantes a ser sujetos activos de su formación. Estos ejes se concretan en la modelo práctica reflexiva individual: *método R4* de Domingo (2013) visto como una sistematización metodológica que permite aprender a indagar y analizar la práctica profesional y que potencia el desarrollo profesional. Entre la diversidad de modelos al respecto, se asume el expuesto (Figura 1).

Figura 1

Estructura y fases del método R4



Este modelo se sustenta en cuatro fases de reflexión individual en un ciclo. Si bien la reflexión no se desarrolla de forma exclusiva en el plano individual, su formación en el contexto universitario debe de partir del tratamiento didáctico de los saberes individualizados por el estudiante como parte de su apropiación

La formación de docentes en reflexión: situaciones de aprendizaje con el método R4/The training of teachers in reflection: learning situations with the R4 method/A formação de professores em reflexão: situações de aprendizagem com o método R4

cultural. En su secuencia didáctica modelo práctica reflexiva individual opera en las siguientes fases (Domingo, 2021, p.14):

Nota. Adaptado de “La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente” (p. 14), por A. Domingo, 2021, *Zona Próxima*, (34).

- R1: Fase de Reflexión 1. Seleccionar una situación práctica para el análisis, la que debe ser concreta y vivida.
- R2: Fase de Reflexión 2. Reconstruir el hecho *a posteriori* (recordarla y escribirla). Escribir centra la mente y depura la acción sobre la cual reflexionar, lo que permite realizar cambios y replantear su acción y planificación inicial.
- R3: Fase de Reflexión 3. Reflexión individual autorregulada, basada en secuencia reflexiva del *profesional reflexivo* de Schön (1992): 1) *conocimiento en la acción*, bagaje formativo personal (cognitivo, teórico, experiencial, emocional, etc.) en acción de forma espontánea y que no explicitamos verbalmente; 2) *reflexión en la acción*, cuando un desencadenante genera que el docente, sin detener la acción, cambie su rutina (el detonante le hace reflexionar en tanto actúa, revisar, decidir qué hacer y cómo solucionar un problema inesperado); y, 3) *reflexión sobre la “reflexión en la acción”*, se analiza *a posteriori* la reflexión sobre la acción y se decide cómo mejorar la intervención.
- R4: Fase de Reflexión 4. Optimizar la propia práctica: 1) ¿Qué aprendizaje he obtenido en la reflexión metodológica? 2) ¿Con qué conocimientos teóricos te relaciono? 3) ¿Cómo modifica esta experiencia mis conocimientos teóricos? 4) ¿Qué nuevas necesidades he identificado en esta práctica reflexiva? 5) Si volviera a repetirse este caso, ¿variaría en algo mi intervención como resultado de la práctica? 6) ¿Cómo resumiría en una frase el aprendizaje logrado para su transmisión?

El nodo de dichos ejes apunta a cómo se forman a los docentes en la percepción de la práctica como objeto de reflexión, escenario de transferencia o creación de saberes con ascenso crítico y teórico. De este modo existen tres grandes tipologías de modelos y propuestas de práctica reflexiva que, según sea su alcance, pueden clasificarse según Domingo (2021) de la siguiente forma: 1) *modelos de desarrollo individual* (los que propician las habilidades de un docente); 2) *modelos de desarrollo grupal* (los que promueven las habilidades de un equipo profesional); y, 3) *modelos de desarrollo institucional o interinstitucional* (los que transforman a una institución o una red de profesionales).

En relación con el papel las habilidades en las prácticas reflexivas Pinto (2019) refiere que “Migrar mentalmente es, de algún modo, comenzar a operar sobre uno mismo con las habilidades del siglo XXI: pensar críticamente, desplegar nuevas perspectivas de manera creativa, cuestionar con otros y colaborar” (p. 16). Esto explica el rol de la formación del profesional al incentivar prácticas reflexivas, que sirven de estímulo pedagógico para desarrollar habilidades basadas en el autoanálisis y la apertura al diálogo crítico en el que se interroga sobre sus pensamientos o acciones. El aprender reflexionando constituye un modo de aprender superior que cuando se hace imitando, sin el dominio de

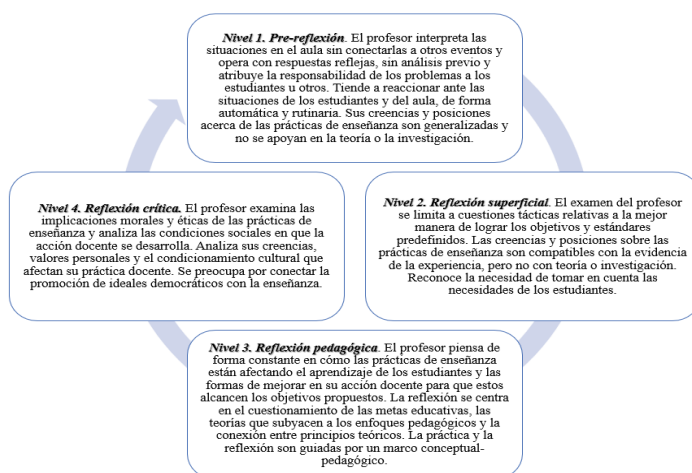
procedimientos, acciones y operaciones inherentes a las habilidades y capacidades profesionales. Al respecto la evidencia muestra el significado de estimular prácticas reflexivas en la formación inicial y continua de docentes; de ahí, el interés por estructurar dicha formación en niveles que describen desempeños en áreas de saber pedagógico o disciplinar, como lo son las didácticas particulares, la investigación educativa y las prácticas.

Respecto de los niveles de reflexión, Van (1977) los logró relacionar con las etapas del desarrollo profesional, así un profesor principiante evidenciará habitualmente una reflexión de tipo técnica y en cambio, y un profesor experto deberá mostrar una reflexión de carácter crítica. De hecho, establece tres niveles de reflexión: 1) *reflexión basada en la racionalidad técnica*; 2) *reflexión basada en la racionalidad práctica*; y, 3) *reflexión basada en una racionalidad crítica*.

Hatton y Smith (1995) crean niveles de reflexión basados en el análisis de informes de profesores (antes, durante y después de clases). Estos destacan el rol de las narrativas en la estimulación y explicitación de los procesos de reflexión, siendo este dispositivo la voz de la acción e instrumentos para reflexionar sobre ello. De ahí que estructuren cuatro niveles de reflexión: 1) *descripciones no reflexivas*; 2) *reflexión descriptiva*; 3) *reflexión dialógica*; y, 4) *reflexión crítica*. De los últimos 15 años Larrivee (2008) defiende que la nivelación de la reflexión no es un continuo lineal, si bien expresan jerarquía, los profesores pueden estar en más de un nivel de reflexión con proximidad o en forma simultánea; tal como se muestra en la figura 2.

Figura 2

Niveles de reflexión modelo de Larrivee



La formación de docentes en reflexión: situaciones de aprendizaje con el método R4/The training of teachers in reflection: learning situations with the R4 method/A formação de professores em reflexão: situações de aprendizagem com o método R4

Nota. Adaptado de “Development of a tool to assess teachers’ level of reflective practice”, por B. Larrivee, 2008, *Reflective Practice*, 9(3).

No obstante, el tratamiento didáctico de los niveles de reflexión se concreta en la formación de docentes mediante estrategias, por ejemplo, Medina et al. (2010) modeló estrategias y cinco grupos de limitaciones que obstaculizan la enseñanza reflexiva: 1) la separación entre la elaboración del conocimiento y su contexto de aplicación; 2) concepción simplificada de los contenidos académicos; 3) la disociación del conocimiento de la experiencia personal; 4) la reducción de la comprensión de la profesión a lo individual; y, 5) la pérdida de lo problemático.

En la obra Daros (1992) también se precisan tres grupos de estrategias para fortalecer en este caso el aprendizaje reflexivo, entre las que se destacan:

- Estrategias procesos de repetición: observar, acumular datos, copiar, imitar, intuir formas, recitar, memorizar y conexionar mecánicamente.
- Estrategias procesos de reflexión para la significación: relacionar lo nuevo con lo vivido y ya conocido, relacionar realidad, significante y significado, relacionar significado lógico y sentido, resignificar y dominar sistemas simbólicos.
- Estrategias y procesos de reflexión para la elaboración: construir esquemas o mapas de conceptos y principios de interpretación, volver sobre los problemas, analizarlos y sintetizar, controlar variables, verificar o falsear hipótesis, conjeturas y corregir la acción.
- Estrategias procesos de reflexión sobre el proceso de aprender (metacognición): planificar, comprender, controlar y mejorar el proceso de aprender, autocontrolarse, reconocer los propios límites en la interacción, ubicar y reubicar la propia vida con la de los demás.

El siguiente apartado posiciona el estudio realizado en la demostración de métodos R4 en la asignatura Didáctica de la Lengua Española. Síntesis de la caracterización de la asignatura Didáctica de la Lengua Española. Demostración didáctica del tratamiento de niveles de reflexión en el método R4.

La asignatura Didáctica de la Lengua Española integra el currículo base de la DPI en el Plan de Estudio “E” (MES, 2016). Su diseño didáctico pondera el tratamiento de la concepción “*tronco común*” para las especialidades del área de la Educación Infantil al “ofrecer una atención educativa de calidad a la diversidad de niños y niñas de 0 a 12 años” (MES, 2016, p.32). Esto se aviene al objeto de trabajo del Licenciado en Educación Primaria delimitado en “el proceso educativo, por ello tiene la misión de lograr la atención integral al desarrollo de la personalidad del escolar primario, a partir de la dirección del proceso educativo en general y el de enseñanza aprendizaje en lo particular” (MES, 2016, p.4).

El programa de Didáctica de la Lengua Española se concibe para los estudiantes de cuarto año, su ubicación en el itinerario formativo tiene como objetivo contribuir a la preparación teórico-metodológica de los futuros profesionales para dirigir la enseñanza de la Lengua Española en la escuela (Calzadilla, 2017). Esta se organiza en siete temas que abarcan la metodología para enseñar los dominios de contenido (lectoescritura, construcción textual, gramática, ortografía, caligrafía) y la concesión de la clase en la Educación Primaria (Calzadilla, 2018). Por ello, el profesor proyecte actividades formativas individuales y grupales que potencian el protagonismo, las interacciones, la relación teoría-práctica pedagógica, orientada hacia al tratamiento de su potencial didáctico para estimular las prácticas reflexivas, tales como:

- Enseña a los futuros docentes a sumergirse en la espiral continua de acción-reflexión-acción, que integra bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social.
- Demuestra el tratamiento didáctico de situaciones profesionales (reales o ficticias) con foco en la formación de habilidades profesionales.
- Proporciona al profesor una metodología con aporte a su capacidad de gestionar adecuadamente en el aula el contexto real, la complejidad y la toma de decisiones.
- Fomenta en el profesorado la innovación y la investigación de su propia práctica.

Estas potencialidades tienen un importante nivel de materialización en el contenido seleccionado para la demostración metodológica de la reflexión, basada en situaciones de aprendizaje que estimulan el tránsito por los niveles de reflexión y dan tratamiento a su contenido en las fases del método R4. A continuación, se presenta la modelación didáctica de situaciones de aprendizaje en la asignatura de referencian en la que el tratamiento del contenido (tema IV. La construcción textual en la Educación Primaria) Se utiliza como promover la reflexión en los estudiantes a partir de: la lectura profunda del material didáctico, la discusión en pequeños grupos, la búsqueda de información y el análisis de casos que recrean vivencias en potencia en el aula del nivel Primario.

Situación de aprendizaje profesional No. 1. / Título: “Identificando errores”

Problema(s) profesional(s) de la disciplina objeto tratamiento:

- Modelar acciones y/o estrategias, sistemas de tareas de aprendizaje y sistemas de clases para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta la labor preventiva y las prácticas inclusivas en la escuela primaria.
- Dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje con un enfoque desarrollador y prácticas cada vez

más inclusivas que garantice una educación de calidad.

Objetivo de la actividad: Identificar los errores de los escolares en las etapas de construcción del borrador, escritura y reescritura, y sus condicionantes didácticos en el desempeño del docente mediante el análisis de situaciones profesionales ficticias, el trabajo en grupos y la representación gráfica de aprendizajes.

Contenidos de la asignatura: Dificultades recurrentes en la construcción de textos escritos por los escolares, su tratamiento didáctico y prevención.

Instrumento para la evaluación: Rúbrica metacognitiva de auto y coevaluación.

Desarrollo

1. Situaciones de aprendizaje por nivel(es) de reflexión objeto de formación: R1 Fase de Reflexión. Seleccionar una situación práctica del aula que se quiera analizar.

Analice la siguiente situación pedagógica:

Laura es una maestra de cuarto grado que planifica el sistema de clases para la producción de un texto narrativo. Ella asegura la producción del texto definitivo con varias semanas de antelación, lleva actividades diferenciadas para los alumnos con menos posibilidades y para los más talentosos; a pesar de ello no todos los alumnos logran éxitos en su redacción.

a) Escribe en una columna la lista de los errores más frecuentes en la redacción por los escolares.

b) En otra columna paralela escriba los posibles errores didácticos de la maestra que condicionan el error en la redacción de textos escritos en los escolares.

2. Situaciones de aprendizaje por nivel(es) de reflexión objeto de formación: R2 Fase de reflexión. Reconstruir el hecho a posteriori.

c) Imagina que eres Laura, te corresponde impartir el mismo contenido ¿cómo lo harías? Representa tus ideas sobre las etapas de *preescritura*, *escritura* y *reescritura* en un esquema de secuenciación.

d) Modela situaciones didácticas para los escolares centradas en la prevención de los errores en la construcción de textos escritos. Estas deben de corresponderse con las etapas sistematizadas: *preescritura*, *escritura* y *reescritura*.

3. Situaciones de aprendizaje por nivel(es) de reflexión objeto de formación: Fase de Reflexión 3. Reflexión individual autorregulada

e) En la clase de Lengua Española de quinto de Primaria, Laura orienta una situación de aprendizaje a los escolares: léala, analícela (primero individual y luego colectiva) y responda las siguientes preguntas:

Lea el siguiente fragmento del texto, tomado del libro “Platero y yo”, del escritor español Juan Ramón Jiménez: “Platero es peludo, suave; tan blando por fuera que se diría todo de algodón, que no lleva huesos. Sólo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro.”

-¿Cuál es la intención comunicativa del autor?

-¿Qué forma elocutiva emplea?

-Dibuja a Platero como te lo imaginas. ¿Te resultó difícil hacerlo? ¿Por qué?

-Redacta un párrafo similar, referido a un animal que te resulte querido. Imita la estructura del texto anterior para que lo leas a tus padres al llegar a casa.

f) ¿La situación comunicativa reúne los requisitos necesarios para guiar la comprensión de los estudiantes? Re-escribala, si lo considera necesario.

g) En el plano didáctico, ¿la situación de aprendizaje evidencia la relación entre: consigna-texto-borrador-revisión? Explique su postura reflexiva.

h) ¿La situación de aprendizaje orientada a los escolares favorece el carácter desarrollador de la enseñanza? Fundamente su respuesta.

i) ¿Qué aspectos de la situación de aprendizaje omitiría o agregaría, si fuese usted docente? Represente y explique su postura analítica.

4. Situaciones de aprendizaje por nivel(es) de reflexión objeto de formación: R4: Fase de Reflexión 4. Optimizar la propia práctica

j) Para la revisión de los textos contruidos por los escolares la maestra Laura selecciona uno de ellos para su análisis en clases. Respecto del texto léalo detenidamente y realiza en duplas las actividades formativas que se indican a continuación.

“Despertar en el campo”

A estas horas miles de campesinos se disponen a partir hacia los sembrados. Algunos lo hacen a pie, otros en carretas y muchos a caballo; pero todos con el placer de que recogerán el fruto de su trabajo. Así lo pudimos observar los pioneros de mi aula que planificamos una labor productiva en la cooperativa cercana a la escuela.

Muchos nos asombramos al ver algunos rostros arrugados que miran con orgullo el surco arado. Transmiten su experiencia a los jóvenes que se incorporan con placer a la bella labor de sembrar. No perdimos tiempo, rápido pedimos lo que había que hacer. Nos incorporamos a recoger los tomates maduros y depositarlos en sus envases. Trabajamos hasta la puesta del sol.

Después de trabajar nos sentamos a conversar con el guía principal y nos dijo que allí desde que triunfó la Revolución había cambiado la vida del campesino. No entendimos a qué se refería, pero nos explicó que esas tierras se las entregaron a todos ellos con la firma de la Ley de Reforma Agraria el 17 de mayo de 1959.

Ahora contaré a mis compañeros la experiencia vivida sin olvidar que el campesino se va cansado, pero contento y dispuesto a recobrar las fuerzas para seguir su función.

- k) Representen en un esquema de tipo de causa-efecto los errores didácticos que evidencia el texto y su posibles causas, para ello se pueden apoyar de la guía de revisión colectiva.
- l) ¿Qué mejorarías en el diseño didáctico de las actividades de aprendizaje en las etapas de construcción del borrador, la escritura y la re-escritura? Escríbalo por etapas y muéstrelo al grupo.
- M) Escriba los aprendizajes significativos co-construidos sobre las actividades individuales y grupales realizadas en dos columnas que indique: aprendizajes logrados – aprendizajes en proceso de logro.

Síntesis valorativa y acciones para la continuidad de las prácticas reflexivas en colectivos de profesores de la asignatura Didáctica de la Lengua Española

La socialización de la propuesta en el colectivo de profesores de la DPI permitió obtener evidencias juicios sobre la factibilidad de las situaciones de aprendizaje ratificaron su objetividad y pertinencia en el desempeño de los estudiantes mediante la solución de problemas profesionales. Las anotaciones del diario de trabajo y el registro anecdótico revelaron como aspectos significativos, tales como: 1) las situaciones de aprendizaje son coherentes con el método R4 y las fases que lo estructuran; 2) y, el muestreo de cuadernos y los trabajos investigativos de los estudiantes y las memorias de trabajo metodológico se corresponden con el tratamiento gradual de las fases del método R4 en la asignatura Didáctica de la Lengua Española. No obstante, en virtud de los juicios conformados en la revisión de la bibliografía y la demostración didáctica de las situaciones de aprendizaje se establecieron acciones con el objetivo de dar continuidad a la mejora de prácticas reflexivas en asignaturas de la DPI; estas se presentan a continuación, en síntesis:

- Impartir un taller científico-metodológico, a nivel de colectivo de disciplina, en el que se

sometan a valoración crítica y se establezca consenso sobre el empleo de modelos de reflexión, los niveles de esta última y las estrategias para su tratamiento.

- Proponer al colectivo de profesores el abordaje de la formación de habilidades reflexivas como línea de trabajo metodológico, con énfasis en: 1) la identificación de los núcleos teóricos y didácticos de la disciplina; 2) las habilidades transversales a las asignaturas más vinculadas a la reflexión; y, 3) el marco teórico-referencial que regirá con énfasis en los modelos de reflexión, los niveles y estrategias.
- Realizar un estudio demostrativo del tratamiento del carácter concéntrico y gradual de la formación de habilidades reflexivas en las asignaturas de la DPI.

Conclusiones

El artículo abordó el resultado de investigación en docencia respecto de las prácticas reflexivas de estudiantes en formación de la carrera Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad de Holguín (Cuba). El estudio crítico de la literatura permitió profundizar en los conceptos respecto de los modelos de reflexión, con énfasis en los validados en el contexto de la formación de docentes, los niveles de reflexión y las estrategias (derivadas de los modelos y los niveles).

La utilización del modelo de práctica reflexiva individual concretado en el método R4 (Domingo, 2013) implicó su demostración en la asignatura Didáctica de la Lengua Española mediante situaciones de aprendizaje para el tránsito por las fases reflexivas que lo estructuran, resignificando la experiencia en prácticas como fuente de saberes adquiridos y la reflexión como elemento articulador de teoría y práctica. Estas se basaron en el empleo de contenidos sobre construcción de textos escritos y dos de los problemas profesionales de la DPI.

La aplicación del registro anecdótico (clases y reuniones) y el análisis de documentos (muestreo de cuadernos, trabajos grado y memorias de trabajo) permitió obtener evidencias sobre la factibilidad y pertinencia de aplicación de situaciones de aprendizaje según las fases del método R4. Esto permitió reconstruir la experiencia y someterla al análisis crítico del colectivo de profesores de la DPI de la carrera de referencia. Finalmente, la formación de docentes en reflexión es prioridad y requiere del trabajo metodológico sistémico e intencionado de colectivos de profesores. Sin embargo, aún se requiere de investigaciones que, desde la validación de la disciplina y sus asignaturas, revele evidencias sobre la formación de docentes en reflexión como recurso para la construcción de prácticas didácticas inclusivas, diversificadas y desarrolladoras.

Referencias

- Calzadilla-Pérez, O.O. (2017). La integración de la Orientación Profesional Pedagógica en la asignatura Didáctica de la Lengua Española de la carrera Licenciatura en Educación Primaria. *Revista Voces y Silencios*, 8(1), 82-102. <https://doi.org/10.18175/vys8.1.2017.06>
- Calzadilla-Pérez, O.O., Limias, A.L. y Pupo, M.A. (2018). Estimulación de la autovaloración en escolares primarios mediante tareas docentes en la asignatura Matemática. *Mendive*, 16(4), 549-563. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1427/html>
- Calzadilla-Pérez, O.O. (2017). La integración de la Orientación Profesional Pedagógica en la asignatura Didáctica de la Lengua Española de la carrera Licenciatura en Educación Primaria. *Voces y Silencios*, 8(1), 82–102. <https://doi.org/10.18175/vys8.1.2017.06>.
- Calzadilla-Pérez, O.O. (2018). *Exposición crítica del programa de la Disciplina Principal Integradora en la carrera Licenciatura en Educación Primaria* [Ejercicio en opción a la categoría docente principal de Profesor Titular. Universidad de Holguín, Cuba].
- Calzadilla-Pérez, O.O., Montes de Oca, Y. y Arriagada, C.R. (2021). Valoración crítica de la DPI del Plan de Estudio “E” en la carrera Licenciatura en Educación Primaria. *Luz*, 20(2), 32-47. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1108>
- Cantillo Hollos, B. y Calabria, M. (2021). Acompañamiento pedagógico: estrategia para la práctica reflexiva en los docentes de la básica primaria. *La casa del maestro*, 1(1), 4–24. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/RVCDM/article/view/3789>
- Daros, W. (1992). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. I RICE. <https://www.bibliotecaenlinea.universidaddorados.edu.mx/tics/Tercer%20cuatrimestre/Teorias%20del%20Aprendizaje/95710779-Teoria-Del-Aprendizaje-Reflexivo.pdf>
- Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 275-277. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4705/5061>
- Domingo, A. y Anijovich, R. (Coord.) (2017). *Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes. Avances en el contexto Internacional*. Grupo Editor S. A. https://www.aique.com.ar/sites/default/files/indices/practica_reflexiva_escenarios_y_horizontes.pdf.

- Domingo Roget, Á. (2021). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 1-21. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/13499>
- Fullan, M., y Stiegelbauer, S. 1997. *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. Trillas
- González, C.I., Marín, N. y Caro, M.A. (2018). El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 217-235. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-053X2018000200217&lng=en&tlng=es
- Haas, V. y Reyes, P. (2021). La autobiografía como estrategia activadora de la reflexión docente: desafíos y oportunidades. *Zona Próxima*, (34), 49-77. <https://doi.org/10.14482/zp.34.371.1>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Alvares de , C. y Villardón, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56). <https://revistas.um.es/red/article/view/321621>.
- Medina, J.L., Jarauta, B. y Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la Educación Superior*. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/16517.pdf>
- Ministerio de Educación Superior de Cuba. (2016). *Documentos rectores carrera en Licenciatura en Educación Primaria*. Comisión Nacional de Carrera. (Plan de Estudio “E”).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (5 de octubre de 2022). *La UNESCO da la voz de alarma sobre la crisis mundial de escasez de docentes*. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-da-la-voz-de-alarma-sobre-la-crisis-mundial-de-es-casez-de-docentes>
- Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Fundación Santillana. http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/redisenar_la_escuela_para_y_con_las_habilidades-comprimido.pdf.

La formación de docentes en reflexión: situaciones de aprendizaje con el método R4/The training of teachers in reflection: learning situations with the R4 method/A formação de professores em reflexão: situações de aprendizagem com o método R4

Quiroz, F.A. (2020). El papel de la reflexión y la mediación didáctica en la enseñanza de las ciencias naturales: un estudio de caso de profesores en formación. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (47), 161-178. <https://doi.org/10.17227/ted.num47-6558>.

Ramos, M., Calzadilla, O.O. y Fragoso, J.E. (2022). Proceder metodológico para la sistematización de resultados científicos sobre comprensión de textos. *Innovaciones Educativas*, 24(37), 189–200. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.3676>.

Real Academia de la Lengua Española. (2022). En *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/reflexi%C3%B3n>

Saiz, Á. y Susinos, T. (2018). El practicum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 393-411. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9934>

Salinas, Á., Rozas, T. y Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles educativos*, 40(161), 87-106. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300087&lng=es&tlng=es

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Van, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>

Villavicencio, Y., Rivero, L. y Grajales, I. (2021). A prática reflexiva na formação de professores de espanhol como língua estrangeira. *Revista Linguagem em Foco*, 13(1), 257-273. <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4895>

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses

Declaración de contribución de autoría:

Oscar Ovidio Calzadilla Pérez: Conceptualización, diseño metodológico, administración del proyecto, supervisión del estudio, redacción y edición.

Idalmis Ortiz Sánchez: investigación, recolección de datos, validación, visualización y redacción inicial.

Carlos Sánchez Cutiño: investigación, recolección de datos, validación, visualización y redacción inicial.