



# La escritura de auto-registros como proceso de recuperación y reflexión sobre la práctica docente

**Writing self records as a process of recovering and reflection on teacher's practice**

Fecha de recepción:  
03/05/2010

Fecha de aceptación:  
21/03/2011

**Palabras clave:**

formación docente continua, innovación didáctica, intervención docente, metacognición

**Keywords:**

*teachers continuing education, didactic innovation, teacher intervention, metacognition*

**Fourés, Cecilia Inés**

Universidad Nacional de Comahue, Argentina  
ceciliafores@bariloche.com.ar

**Pozas, Diana C.**

Universidad Nacional de Comahue, Argentina  
dianapozas@hotmail.com

**López Medero, Norma**

Universidad Nacional de Comahue, Argentina  
norlopezmedero@gmail.com

**Resumen**

Entre las actividades del proyecto de extensión de la Universidad Nacional de Comahue "Enseñanza de las Ciencias y Tecnología. Innovaciones Didácticas Interinstitucionales", se trabajó con un grupo estable de veinte docentes de nivel primario, intentando llevar a la acción una metodología que contemple la complejidad de la práctica pedagógica a la vez que acreciente en los docentes la confianza y la habilidad para realizar innovaciones didácticas. Describimos las acciones realizadas alrededor de un eje que se sustenta en la revisión de la práctica docente, mediante una propuesta que denominamos Programa de Capacitación en Acción. Este artículo puntualiza en una de las tareas pedidas a los docentes, esto es, escribir registros de auto-observación. A partir de aquí, el análisis del material disponible permitió elaborar cuatro categorías de los mismos. Sobre la base de ellas hacemos algunas reflexiones en torno a la escritura de auto-registros.

Among the activities carried out within the Comahue National University extension project Science and Technology Teaching.

Interinstitutional Didactical Innovations, we worked with a stable group of 20 primary school teachers, trying to put into practice a new methodology which takes into account the pedagogical practice complexity while trying to increase teachers' confidence and their ability to innovate didactics. In this article, we describe the activities which were carried out basing on the teaching practice revision as part of the Action Training Program, focusing on one of the tasks assigned to teachers, which is writing self-observation records. By analyzing the available material, we were able to put the records into four categories. Over this analysis we write some musings around writing self-records.

## Una experiencia en capacitación docente

En la práctica pedagógica es necesario generar una actitud de revisión cotidiana de la tarea. La misma se sustenta en una necesidad de re-flexionar, de volver a mirar lo realizado por el docente. Nuestra propuesta de capacitación sostiene que para lograr una reconceptualización de la práctica se requiere que este proceso de volver a mirar sea realizado por el propio docente. Esto le permitirá intervenir en su práctica cotidiana y realizar los ajustes que considere necesarios. Más allá de estas consideraciones, comunes a cualquier práctica docente, encontramos en el caso aquí abordado que, como práctica contextualizada, aparecen algunas problemáticas específicas que debimos considerar en nuestra propuesta de capacitación.

En la provincia de Río Negro (Argentina), el currículo de las áreas de Ciencias Experimentales y Tecnología incluye un enorme listado de temas, cuyo desarrollo completo en un ciclo lectivo normal es prácticamente imposible. La selección y secuenciación de contenidos se convierten en uno de los problemas centrales con que se encuentra el docente para la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos propios de estas áreas. A raíz de ello, consideramos que se vuelve necesario, en la medida de las posibilidades, que los docentes universitarios, en tanto formadores de formadores, acompañen a los docentes de otros niveles en la tarea de aproximar los nuevos conocimientos científicos y tecnológicos al aula. De este modo, sería posible enfrentar con más elementos el desafío de mejorar la calidad de la enseñanza y aportar así a una mejor calidad de vida, respetando las diversidades culturales.

En las actividades del proyecto de extensión *La Enseñanza de las Ciencias y la Tecnología*<sup>1</sup> nos propusimos, entre otros objetivos, buscar conexiones entre los contenidos curriculares y el contexto regional a través de experiencias de enseñanza y de aprendizaje en el mismo entorno natural y social donde viven docentes y alumnos, promoviendo una actitud comprometida ante los problemas más urgentes de sus comunidades, tales como el deterioro ambiental que conduce a la desertificación y otros.

De común acuerdo con el equipo de supervisión y de dirección de los establecimientos educativos, se convocó a los docentes de seis escuelas rurales situadas en la provincia de Río Negro, Patagonia argentina, a participar del *Programa de Capacitación en Acción*. Participó un grupo de 20 docentes, incluyendo equipos directivos.

Las escuelas rurales de nivel primario con las que trabajamos están diseminadas en la cuenca del arroyo Comallo. Se encuentran ubicadas en distintos parajes a más de 100 km. de San Carlos de Bariloche, una de las ciudades turísticas más importantes de la Patagonia argentina.

Todas estas escuelas tienen un gran número de alumnos de ascendencia indígena; sin embargo, la mayoría de los docentes desconocen la idiosincrasia de estos alumnos, vale decir, su patrimonio cultural. En general, son maestros provenientes de otras provincias argentinas, formados en realidades socio-culturales propias de sus lugares de origen. Cuando se trasladan para trabajar a otras zonas rurales (en este caso a la estepa patagónica), necesitan compenetrarse con las nuevas realidades. En este sentido, es importante que el docente indague acerca de contenidos curriculares que resulten socialmente significativos. Por ello, crece la necesidad de espacios de capacitación gestados entre las instituciones de la zona para facilitar la comprensión y búsqueda de respuestas a las problemáticas regionales.

### **Breve descripción del Programa de Capacitación en Acción (2004)**

El Programa que describiremos a continuación se implementó por primera vez en el año 2004. Luego, como equipo de extensión universitaria, continuamos implementándolo con algunas modificaciones durante

los dos años siguientes en distintos niveles y modalidades del sistema educativo de nuestra región.

En general, el Programa se concretó en tres diferentes momentos de trabajo y de acuerdo con la siguiente secuencia:

1) Cursos o talleres iniciales

Se ofrecieron a los docentes de las escuelas de nivel primario y secundario, vinculadas al proyecto de extensión, cursos, talleres, conferencias y/o seminarios referidos a temáticas específicas del área de Ciencias Naturales, de acuerdo con las necesidades concretas surgidas en la tarea cotidiana, pudiendo referirse a conocimientos de Biología, Ecología, Educación Ambiental, Estadística, Informática y otros.

También se desarrollaron actividades similares sobre temáticas de Ciencias de la Educación que aportaran a un mejor diseño e implementación de las unidades didácticas en el aula.

La evaluación de los cursos y talleres consistió en elaborar el diseño de una unidad didáctica con el enfoque del “Ciclo de Indagación” (Oviedo, 2001, p. 273) para implementar durante el período lectivo en curso<sup>2</sup>.

2) Elaboración de auto-registros. Documentación de los trabajos de los alumnos

Fue necesario contar con registros escritos y documentación de lo trabajado en el aula como elementos esenciales de la capacitación. Con “auto-registros” nos referimos a la tarea de auto-observación que solicitamos a los docentes participantes. Además, cada docente recopiló algunos trabajos representativos efectuados por los alumnos durante el desarrollo de la unidad didáctica, tales como informes, evaluaciones, afiches, maquetas, fotografías.

3) Seminario de cierre

Se realizó con todos los docentes que participaron en los cursos iniciales y que, luego de implementar las unidades didácticas en sus aulas, aportaron los auto-registros y la documentación del trabajo efectivamente plasmado con los alumnos. En esta instancia de trabajo, se compartieron y discutieron los resultados obtenidos, realizándose un análisis crítico de la actuación docente. Pero no se

trabajó sobre la socialización de los auto-registros, ya que la necesidad manifestada por los docentes era compartir con los demás participantes tanto sus planificaciones como lo ocurrido en la clase y mostrar las producciones de los alumnos. De esta manera, cada docente pudo re-elaborar su diseño original, convirtiéndolo en una propuesta superadora disponible para futuras aplicaciones.

La gran mayoría de las capacitaciones que se ofrecen a los docentes en ejercicio suelen ser sobre contenidos disciplinares y también sobre aspectos técnicos-didácticos, por ejemplo: planificación, utilización de nuevas tecnologías. Quedan relegadas nuevas propuestas que ayuden a los docentes a reflexionar sobre su propia práctica, y aun las pocas que trabajan sobre este aspecto no utilizan el auto-registro como una herramienta para abordar la reflexión, motivo por el cual los docentes participantes, en general, no estaban familiarizados con ellos. En nuestra propuesta consideramos que esta forma de trabajo genera información sobre los problemas didácticos con que se encuentran los docentes en sus prácticas educativas cotidianas, en tanto se fomente el registro y documentación de las mismas para analizarlas críticamente. En este sentido, continuamos difundiendo esta modalidad de capacitación, ya que permite profundizar en los docentes los conceptos de profesionalización y de formación continua.

### **Algunas herramientas teóricas para problematizar la práctica cotidiana**

El trabajo en el ámbito de las prácticas cotidianas de los docentes se nutre tanto de conocimientos relacionados con el campo de lo teórico como con el de la práctica. La actividad que realiza el maestro es fundamentalmente práctica pero, para llevarla a cabo, requiere de un cuerpo de conocimientos con los cuales pueda orientar lo que hace, cómo lo hace, con qué lo hace, y para qué lo hace. Por lo tanto, esa actividad práctica se vincula constantemente con el conocimiento teórico. En su hacer cotidiano las decisiones que toma el docente pueden desembocar en diversos resultados: pueden ser favorables a sus propósitos, pueden en gran medida no serlo y en cualquier caso son siempre mejorables.

La reflexión crítica es un camino que permite cuestionar los saberes en los que se fundamenta la actividad docente y posibilita la estructuración de nuevas estrategias para la acción. Autores como Schön (1992) y Zeichner y Liston (1997) han insistido en la necesidad, por parte del docente, de revisar los supuestos que operan en la toma de sus decisiones.

Una práctica reflexiva implica reconocer en los docentes un papel activo, con capacidad de pensar y formular los propósitos y finalidades de su trabajo como así también ser generador de una actitud cuestionadora de su propia práctica. Se torna, por lo tanto, necesario trabajar sobre los procesos cognitivos que orientan la práctica docente. El desafío, en este sentido, será construir una *herramienta* de trabajo que posibilite al docente esta re-flexión sobre su propia práctica. Para ello, consideramos fundamental en nuestra propuesta de capacitación incentivar y provocar en el docente la problematización de la misma. El porqué de esto se sustenta en la necesidad de que los docentes asuman una posición crítica y reflexiva de su actuación en el aula, la cual serviría de base para reorientar sus prácticas futuras. Las posibilidades de construcción de un pensamiento reflexivo descansan en la capacidad de que el docente pueda enfrentar, revisar y romper certezas muy arraigadas en su formación y práctica cotidiana.

Concebimos la reflexión como un “volver hacia atrás”, “volver a pensar algo”. Pero también añadimos como primordial la necesidad de una reflexión crítica ya que este “volver a mirar” no es una simple contemplación, sino la apertura hacia el análisis y la consideración de lo que ocurre en la práctica cotidiana docente que permita pensar propuestas de cambio.

Desde una concepción de enseñanza y de aprendizaje constructivista, tomamos el concepto de metacognición como un concepto vertebrador y sostenemos su lugar destacado en estos espacios de formación continua. La metacognición es definida como el conocimiento del propio conocimiento, “la conciencia y consideración por parte de la propia persona de sus estrategias y procesos cognitivos” (Flavell, 1993, p. 157). No intentamos reducir este concepto al de reflexión, pero encontramos relaciones posibles ya que la metacognición es un tipo específico de reflexión.

## Los docentes escriben sobre su propia práctica

Para abordar el tema central del presente artículo llevamos a cabo una revisión de los trabajos presentados por los docentes en calidad de “registros de auto-observación”.

Para el análisis de estos documentos, primero realizamos una lectura global buscando ciertas regularidades entre ellos. En un segundo acercamiento, buscamos categorizar y caracterizar los distintos tipos de registros encontrados, como así también ejemplificar con frases extraídas textualmente.

Elaboramos cuatro categorías de registros escritos que denominamos: descriptivos, anecdóticos, textuales y auto-registros. Cabe destacar que estas categorías no pretenden ser una clasificación exhaustiva, sino que procuramos aquí sistematizar aquellas que, desde nuestra interpretación, pudimos caracterizar.

### 1) Registros descriptivos

Se caracterizan por contar o relatar una situación vivida (la clase). Están escritos en tercera persona como si el docente no se incluyera en la situación relatada. En general son extensos, no hay terminología específica del ámbito de la biología e incluso del propio ámbito pedagógico-didáctico.

Se indaga los conocimientos de los alumnos mediante una salida al patio de la escuela y sus alrededores. Los alumnos recorren los lugares indicados teniendo en cuenta lo solicitado por la docente en el aula: tipos de suelos, características, similitudes y diferencias. Los alumnos reconocen en voz alta la vegetación que hay [...] Por último se les pide a los alumnos que elaboren una definición de suelo, con los conocimientos que tengan. La dicen en forma oral y luego, con la ayuda de la docente, la escriben en la carpeta (Soledad, 2009)<sup>3</sup>.

Como podemos ver, son relatos que describen actividades realizadas por los alumnos. En otros registros de este tipo se describen, por ejemplo, las actitudes de los alumnos, el clima en las salidas de campo, el lugar en que realizaron las observaciones o cuestiones del

contexto en general. En los registros escritos en tercera persona se pone de manifiesto el distanciamiento del docente para observar su propia práctica. Describen, pero no se piensan como protagonistas de la situación vivida.

## 2) Registros anecdóticos

Son narraciones de hechos o situaciones que han llamado la atención del docente en forma destacada, pero que no han trascendido a otro nivel de análisis.

Al tomar el camino de regreso a la escuela, en la puerta de una casa abandonada, levantamos una piedra y debajo de la misma había un sapo (en una zona totalmente seca) al cual colocaron en un frasco, ya que era chiquito. También juntaron unos cascarudos. La mayoría tenían bichos en sus frascos, menos en los de dos niños, donde colocamos el sapo y los cascarudos. Llegaron a la escuela con sus ‘trofeos’, la más pequeñita llevaba el ‘sapo’ con gran alegría. Las empleadas de la cocina dijeron que se trataba de un escuerzo y que había que tener cuidado ya que eran venenosos. [...] Al otro día el sapo apareció muerto, los niños creyeron que los mayores le habían puesto agua y por esa razón había muerto. Una de las cocineras explicó que había ‘reventado’ ya que al enojarse se hinchan y explotan (Juan, 2009).

Se puede observar aquí que el docente, en la narración del hecho, es casi un alumno más en cuanto a su sorpresa y vivencia. Se muestra dispuesto a sorprenderse sin ahondar en el porqué de la situación, lo cual, probablemente, lo conduciría a la profundización del contenido que pretende enseñar. Se describen situaciones pero el docente queda atrapado por la anécdota, y no incorpora el hecho a un proceso reflexivo. En este ejemplo en particular se manifiesta, además, el “choque” entre los conocimientos cotidianos del docente y los de la gente del lugar.

## 3) Registros textuales

Aunque son realizados por el propio docente, son registros que constan, en gran parte, de transcripciones de diálogos entre los alumnos, o entre el docente y los alumnos. También entrarían en esta categoría aquellos que copian textualmente lo que el docente escribió en la pizarra.



Maestra: ¿Ven alguna planta que sirva como remedio?

Natalí: Sí, la menta sirve para cuando tenés tos, y le ponen azúcar quemada.

Jeremías: En mi casa mi mamá sabe usar malva rubia, pero no sé para qué. ¿Y sabe una cosa?, nosotros en el campo comemos la papita de yucón, pero acá no hay.

Romina: Sí, nosotros también en nuestro campo la comemos así nomás.

Maestra: ¿No se cocina?

Jeremías: Algunos la cocinan, así es más rico porque es medio dulcecito. [...]

Jeremías: Hay plantas re buenas, porque se pueden comer o también sirven para hacer otra cosa. Pero cuando los animales comen el neneo y el verdín, la carne se pone con gusto feo.

Bruno: Sabe maestra, que las ovejas le comen la flor al neneo, en esta época ya está por florecer. Más adelante no se van a poder comer estos animales, pero lo lindo es que los engorda.

Maestra: ¿Todas las plantas tienen flores?

Fabián: ¡No maestra! Algunas sí, pero otras no, y salen recién ahora cuando empieza a hacer calorcito porque en invierno no florecen las plantas (Olga, 2009).

Nuevamente acá aparece una suerte de despersonalización por parte del docente como si viera la práctica de otro sujeto. Consideramos que en la categoría de registro textual está presente de algún modo el concepto de registro etnográfico.

#### 4) Registros de auto-observación o auto-registros

Son escritos en los cuales el docente habla en primera persona y focaliza en su propia actuación. Pueden ser escritos breves pero cualitativamente significativos en cuanto a la presencia de un proceso reflexivo por parte del docente.

Antes de realizar el recorrido nos sentamos debajo de un pino, formamos una ronda y comenzamos a formular las preguntas de indagación, que además permitieron conocer las ideas previas de los alumnos. Los niños observaban el suelo en diferentes lugares. Por momentos, me di cuenta que se habían dispersado mucho, y creo que lo generó la misma curiosidad que tenía cada uno de los integrantes del grupo. Muchos alumnos, más allá

de la edad, tienen experiencias y reconocen diferentes suelos. [...] Me sentí muy satisfecha al realizar esta actividad, ya que creí que los alumnos no se iban a interesar, pero los hechos me demostraron lo contrario (Valeria, 2009).

Trabajamos directamente en el lugar elegido para realizar la huerta. Cabe aclarar que dicho espacio fue seleccionado de acuerdo con las conclusiones a las que llegaron los alumnos después de pasar por el ciclo de indagación y de confirmar sus hipótesis. [...] Tuve que organizar el trabajo. Yo me encargué de remover la tierra ya que debía utilizar una pala y el rastrillo que podrían provocar algún accidente. Me di cuenta después que podría haber realizado la fabricación de herramientas caseras acorde a la edad de los niños junto con el área de tecnología. Esto hubiera permitido que los alumnos vivenciaran el trabajo de otra manera (Rubén, 2009).

En esta categoría de registro es frecuente encontrar expresiones tales como: “me di cuenta” o “creo que”, las cuales indicarían una toma de conciencia por parte del docente sobre su propia práctica. En esta toma de conciencia el docente consigue visualizar tanto sus logros como sus dificultades y esto le permite una reflexión sobre futuras propuestas superadoras.

## **Reflexiones finales**

No es tarea fácil para quienes trabajamos en la formación de formadores realizar una tarea de revisión y resignificación de la práctica docente. Esto se debe a que estamos frente a sujetos que, en mayor o menor medida, tienen una historia ya transitada de práctica educativa que conforma su biografía profesional. En dicha práctica muchas veces el docente puede haber generado esquemas de acción rutinarios que aplica irreflexivamente. La mayor dificultad la encontramos en la necesidad de un análisis y reflexión sobre las prácticas que la inmediatez del trabajo docente no propicia.

La gran mayoría de los escritos presentados por los docentes en esta experiencia de capacitación se encuadran en las categorías 1 y 3, es

decir, registros descriptivos o textuales. Encontramos muy pocos auto-registros, tal como intentamos definirlos en la categoría 4. Sostenemos que estos últimos son los que permitirían una metacognición sobre la práctica cotidiana.

En propuestas futuras consideramos importante explicitar ampliamente la consigna con las siguientes pautas que creemos podrían ayudar a los docentes a escribir sus auto-registros:

- realizar, en la medida de lo posible, inmediatamente después de la clase;
- escribir relatos breves y significativos en primera persona;
- describir solo para contextualizar;
- atender a indicios (gestos de los estudiantes, interés, ritmos de trabajo, clima grupal) para plantear algunas hipótesis sobre lo que aconteció en la clase;
- mantener el foco de atención en la propia actuación, esto es, no perder ningún aspecto importante de las acciones explícitas o implícitas que realizó el propio docente.

También habría que tener en cuenta, para próximos trabajos con docentes en ejercicio, la necesidad de dar lugar a la socialización y análisis de los auto-registros desde el inicio de la capacitación, ya que les permitiría realizar las modificaciones para optimizarlos desde estrategias metacognitivas. Se tendría, así, la oportunidad de analizar el camino recorrido, comparándolo con otros posibles de explorar, lo que redundaría en la apertura de múltiples alternativas potenciales para optimizar, incluso, un trabajo bien realizado.

Concebimos la reflexión, siguiendo a Paulo Freire (1997), como un proceso a través del cual la conciencia es llevada de una mirada ingenua a una mirada crítica y encontramos en el uso de los auto-registros una propuesta que nos ayuda en este sentido. Los mismos pueden contribuir como una herramienta que promueve la toma de conciencia de los procesos cognitivos del docente y ayuda a hacer explícitos los supuestos, creencias y valores que se ponen en acto en su práctica cotidiana.

## Notas

- 1 El proyecto de extensión *Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología. Innovaciones didácticas interinstitucionales* fue evaluado y subsidiado por la Secretaría de la Universidad Nacional del Comahue. El mismo se llevó a cabo en los años 2008 y 2009.
- 2 En el taller inicial del Programa de Capacitación se abordó un marco teórico adecuado para la enseñanza de las ciencias experimentales utilizando el *ciclo de indagación*, que recrea el método científico ajustándose a las posibilidades escolares. El ciclo de indagación se sustenta en tres etapas íntimamente conectadas que identificamos como: construcción, acción y reflexión. Postula la utilización del patio de la escuela y sus alrededores como el laboratorio natural ideal para desarrollar las indagaciones. En la etapa de construcción los alumnos tienen oportunidad de elaborar preguntas sobre un determinado tema apoyándose en los conocimientos que posean sobre el mismo y de acuerdo con sus intereses personales. Las posibles respuestas a estas preguntas, tomadas como hipótesis, dan lugar a la etapa de acción en la cual se diseñan y ejecutan investigaciones sencillas. En esta etapa se realiza la recolección, organización y análisis de datos, para luego reflexionar sobre las conclusiones obtenidas, formulando eventualmente nuevas preguntas. Debe entenderse que esta descripción es muy sintética y solo pretende dar una idea de la metodología empleada por los docentes que participaron en el programa.
- 3 Los nombres de las/os docentes son ficticios para preservar su anonimato.

## Bibliografía

- Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Oviedo, R. (2001). Investigación sobre la Práctica Cotidiana: Enseñando Ecología con el Ciclo de Indagación. *Enseñanza de las Ciencias, Número Extra del VI Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias: Retos de la enseñanza de las ciencias en el siglo XXI, 1*, 273-274.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.