

Reflective writing and teacher professional development: A longitudinal analysis of classroom journals in preservice training

 Tatiana Hilén Pujol Cols

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

 Guillermo Cutrera

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
guillocutrera@gmail.com

FACES. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

vol. 30, núm. 63, 0351, 2024

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

ISSN: 0328-4050

ISSN-E: 1852-6535

Periodicidad: Semestral

faces@eco.mdp.edu.ar

Recepción: 08 Julio 2024

Revisado: 30 Agosto 2024

Aprobación: 19 Septiembre 2024

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/616/6165077003/>

Resumen: Este estudio explora el potencial de los diarios reflexivos para promover el desarrollo profesional de los docentes en formación, utilizando el Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (MICPD) como lente teórica. A través de un análisis diacrónico de los diarios elaborados por una futura Profesora en Química durante su residencia docente, se identificaron las mediaciones entre los dominios del MICPD que emergen en sus reflexiones escritas, y cómo estas mediaciones evolucionan a lo largo del tiempo.

Los resultados evidencian cómo la escritura de diarios permitió a la futura docente examinar su práctica, identificar resultados destacados y proyectar cambios en su enseñanza. Además, se exploró el rol de las instancias de socialización con pares y formadores como espacios para enriquecer la reflexión individual plasmada en los diarios y promover la articulación entre teoría y práctica. El análisis diacrónico reveló la presencia del Dominio Externo como mediador clave entre las reflexiones sobre la práctica y las decisiones didácticas posteriores.

Estos hallazgos respaldan la tesis de que la escritura de diarios, especialmente cuando se articula con instancias de retroalimentación, constituye una herramienta valiosa para promover el desarrollo profesional de los futuros docentes.

Palabras clave: formación docente inicial, escritura reflexiva, Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente, análisis diacrónico.

Abstract: This research investigates how reflective journals can enhance the professional growth of preservice teachers, using the Interconnected Model of Teacher Professional Development (ICMPD) as the conceptual framework. Through a diachronic analysis of the journals written by a resident from the Chemistry Faculty during her teaching practice, the mediations between the ICMPD domains that surfaced in her written reflections were identified, along with the way these mediations evolved over time. The findings illustrate how journal writing allowed the future teacher to evaluate her teaching practice, recognize key results, and anticipate modifications in her instructional methods.

Furthermore, social interaction with peers and trainers was analyzed as a way to enrich the individual reflection expressed in the journals and facilitate the connection between theory and practice. The diachronic analysis underscored the importance of the External Domain as a crucial mediator between reflections on practice and subsequent instructional decisions.

These results support the argument that journal writing, particularly when integrated with feedback, constitutes an effective tool for fostering the professional development of future teachers.

Keywords: *initial teacher training, reflective writing, Interconnected Model of Teacher Professional Growth, diachronic analysis.*

1. INTRODUCCIÓN

La formación docente inicial desempeña un papel crucial en la preparación de los futuros educadores para enfrentar los desafíos de la enseñanza en el siglo XXI. En este contexto, la práctica reflexiva emerge como un componente esencial para promover el desarrollo profesional de los docentes en formación (Körkkö, Kyrö-Ämmälä y Turunen, 2016). La escritura reflexiva, definida por Moon (2013) como un proceso que involucra una transformación de las experiencias y eventos de la vida en pensamientos y sentimientos, junto con opiniones personales, puntos de vista, juicios y evaluación crítica, se ha destacado como una herramienta poderosa para fomentar la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica y facilitar la construcción de conocimiento profesional docente (Farrell, 2016).

Los diarios reflexivos son dispositivos formativos relevantes en la formación docente inicial. Anijovich (2009) define a los dispositivos como

"instrumentos que promueven y acompañan los procesos reflexivos de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza" (p. 116).

Estos permiten a los futuros educadores documentar y analizar sus experiencias, reflexionar sobre sus acciones pedagógicas y vincular teoría y práctica (Bain, Ballantyne, Packer y Mills, 2002). Mediante la escritura sistemática, los docentes en formación desarrollan habilidades metacognitivas y un pensamiento crítico que les permite examinar su práctica y buscar mejoras (Zhu, 2021), fomentando así la construcción de una identidad profesional reflexiva.

Diversos estudios han explorado el impacto de la escritura reflexiva en el desarrollo profesional de los docentes en formación. Por ejemplo, Genc (2019) investigó las experiencias de futuros profesores de inglés al utilizar diarios reflexivos durante su práctica docente. Los resultados revelaron que la escritura reflexiva contribuyó al desarrollo de la identidad profesional, la autoconciencia y la capacidad de reflexión crítica de los participantes. Asimismo, Nguyen, Phan y Le (2020) examinaron el uso de un enfoque basado en la escritura para promover la habilidad reflexiva en estudiantes de pedagogía. Los hallazgos sugirieron que la escritura reflexiva facilitó la articulación del conocimiento práctico y teórico, y fomentó un análisis más profundo de las experiencias de enseñanza.

Además de los diarios de clases, otros instrumentos han sido explorados en la formación inicial docente para fomentar el pensamiento crítico. Los portafolios, por ejemplo, se consideran herramientas valiosas para promover el aprendizaje experiencial (Mansvelder-Longayroux, Beijaard y Verloop, 2007). Estos dispositivos permiten a los futuros educadores seleccionar y examinar evidencias de su práctica a lo largo del tiempo, favoreciendo una mirada más holística y longitudinal sobre su desarrollo profesional. Asimismo, los ensayos analíticos se han empleado para estimular un nivel de introspección más profundo y focalizado, al requerir la integración de evidencias, fundamentos teóricos y posicionamientos personales (Liu, 2017).

Si bien la escritura introspectiva ha demostrado ser efectiva para impulsar el aprendizaje docente, su implementación en la formación inicial presenta desafíos. Uno de los principales obstáculos es la falta de tiempo y espacio dedicado a esta práctica en los programas formativos (Collin *et al.*, 2013). Además, la ausencia de retroalimentación y acompañamiento adecuados puede limitar su potencial formativo (Nambiar y Thang, 2016). Para superar estos retos, es crucial que los formadores brinden orientación, apoyo y oportunidades sistemáticas para el análisis escrito a lo largo de la formación inicial.

En este contexto, el presente estudio explora el potencial de los diarios de autoevaluación para impulsar el desarrollo profesional de los docentes en formación durante la residencia, utilizando el Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (MICPD) propuesto por Clarke y Hollingsworth (2002). Este modelo reconoce la naturaleza compleja y no lineal del aprendizaje docente y postula que el crecimiento profesional ocurre a través de la introspección y la promulgación entre cuatro Dominios interrelacionados: el Dominio personal, el Dominio de la práctica, el Dominio de la consecuencia y el Dominio externo.

Mediante un análisis diacrónico de los diarios elaborados por una residente del Profesorado en Química durante su práctica docente, se busca identificar las mediaciones entre los Dominios del MICPD que emergen en sus escritos, y cómo estas evolucionan con el tiempo. Asimismo, se examina el rol de las instancias de socialización con pares y formadores como espacios para enriquecer el análisis individual plasmado en los diarios y promover la articulación entre teoría y práctica.

1.1. MODELO INTERCONECTADO DE CRECIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE

El Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (MICPD), propuesto por Clarke y Hollingsworth (2002), es un enfoque de aprendizaje que atribuye la construcción del conocimiento docente a la acción y a la reflexión, explicando el universo docente en términos de cuatro Dominios interrelacionados. Este modelo refleja la complejidad del desarrollo profesional al identificar múltiples trayectorias entre los Dominios por los que transita el profesor.

A diferencia de los modelos lineales como el de Guskey (1986), que plantean una secuencia definida de eventos y efectos que culminan en la transformación de la práctica docente y la mejora del rendimiento estudiantil, el MICPD permite rutas únicas en la formación del educador. Este enfoque reconoce la naturaleza no lineal del proceso, ofreciendo múltiples puntos de entrada (Voogt *et al.*, 2011).

En términos del MICPD, la progresión profesional se concibe como un proceso continuo de aprendizaje, subrayando la interconexión entre diversos Dominios y la naturaleza iterativa de la formación (Zwart *et al.*, 2007). Siguiendo la línea de Clarke y Hollingsworth (2002), el MICPD sugiere que la evolución del profesor ocurre mediante dos procesos mediadores: la "reflexión" y "promulgación" entre cuatro Dominios que interactúan entre sí (Figura 1): Dominio personal (DPe): centrado en los aspectos internos del docente, como sus conocimientos, creencias y actitudes; Dominio de la práctica (DPr): vinculado a la experimentación profesional; Dominio de la consecuencia (DCo): relacionado a resultados destacados por el futuro docente; Dominio externo (DE): asociado a fuentes externas de información o estímulo. La reflexión se refiere al conjunto de actividades mentales llevadas a cabo para construir o reconstruir experiencias, problemas, conocimientos o percepciones (Van Woerkom, 2003). En cambio, la promulgación implica la puesta en práctica de una idea, creencia o método, abarcando las acciones y expresiones de un docente basadas en su conocimiento, creencias o experiencias previas (Clarke y Hollingsworth, 2002).

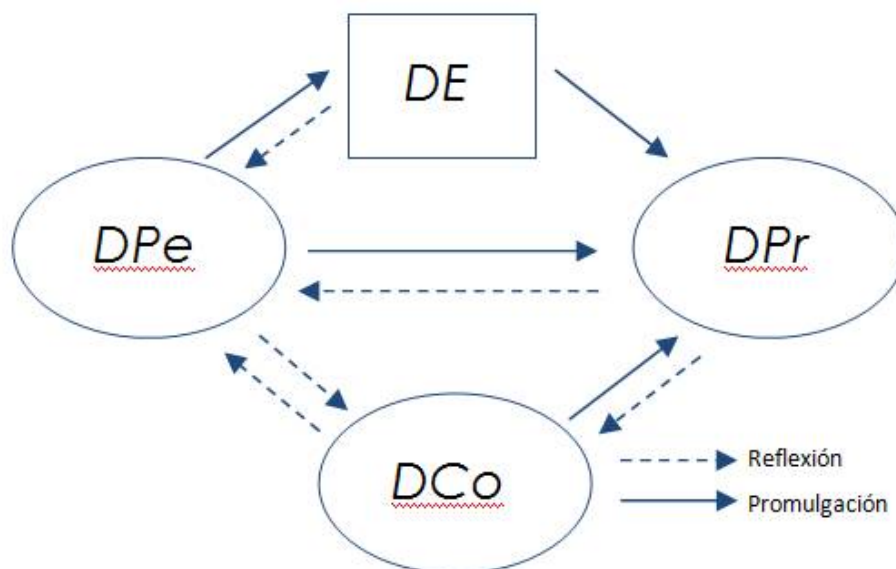


Figura 1.
Relaciones y mediaciones entre Dominios según el MICPD
Fuente: adaptado de Clarke y Hollingsworth (2002).

En el marco de la formación docente, concebida como un proceso holístico que integra dimensiones ideológicas, sociopolíticas, interpersonales, comunicativas y pedagógicas (Sanjurjo, 2009), el diario de clases se destaca como un dispositivo reflexivo esencial. Zabalza (2004) los describe como documentos personales y autobiográficos donde los docentes registran sus impresiones sobre las clases. En la formación inicial, estos diarios promueven la indagación sobre el pensamiento docente y el análisis de las prácticas (Zabalza, 1991). Al narrar sus experiencias, los educadores adoptan una postura reflexiva que desafía sus comprensiones y reconfigura sus trayectorias profesionales (Suárez, 2011). Así, el diario se convierte en una herramienta fundamental para el desarrollo profesional y la mejora continua de la práctica educativa.

En este contexto, se destaca la importancia del diario de clases como un dispositivo que facilita la explicitación de instancias de promulgación y/o reflexión. Estos dispositivos, empleados en el marco de la formación docente inicial, fomentan la indagación sobre el pensamiento docente, permitiendo la evaluación de las acciones a través del análisis de las prácticas (Zabalza, 1991). Al convertirse en narradores de sus propias experiencias, los docentes adoptan una postura reflexiva que desafía sus comprensiones, reconfigura sus trayectorias profesionales y resignifica sus acciones e interpretaciones sobre la escuela (Suárez, 2011).

1.2 ESCRITURA REFLEXIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La escritura reflexiva puede desempeñar un papel fundamental en los programas de formación inicial docente al promover el desarrollo de prácticas reflexivas entre los futuros educadores (Körkkö *et al.*, 2016). Su integración en la residencia docente se revela como un recurso valioso para fomentar la reflexión crítica sobre la práctica docente, permitiendo a los docentes en formación analizar y mejorar sus acciones pedagógicas.

Entendemos a la residencia docente como un espacio curricular clave en la formación inicial, donde se integran y articulan los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante la carrera. Es un momento crucial de construcción del conocimiento profesional, en el cual los residentes asumen todas las dimensiones del rol en una experiencia intensiva de práctica (Edelstein y Coria, 1995).

Durante la residencia en la formación docente inicial, la escritura reflexiva emerge como un pilar esencial para el desarrollo de la identidad profesional y el crecimiento de los futuros docentes. Estudios cualitativos destacan la importancia de emplear diarios reflexivos y entrevistas en profundidad para explorar la formación de la identidad docente en estudiantes durante el practicum (Yuan y Lee, 2016). Estos recursos revelan el proceso de formación de la confianza en la enseñanza, el sentido de agencia y la conciencia crítica, resaltando la influencia positiva de la escritura reflexiva en la adquisición de competencias docentes y la construcción de una identidad profesional sólida.

En este contexto, el uso del diario como dispositivo para promover la escritura reflexiva se presenta como una estrategia potencialmente efectiva (Nambiar y Thang, 2016). Los diarios constituyen un espacio personal y privado donde los docentes en formación pueden plasmar sus experiencias, pensamientos y emociones relacionados con su práctica pedagógica. A través de la escritura regular y sistemática, los futuros educadores desarrollan habilidades metacognitivas, analizando críticamente sus acciones y decisiones en el aula. Además, los diarios reflexivos permiten establecer conexiones entre la teoría y la práctica, facilitando la integración de los conocimientos adquiridos en su formación con las situaciones reales que enfrentan en el contexto educativo (Farrell, 2016). De esta manera, el uso de diarios promueve un proceso de introspección y autoevaluación continua, fundamental para el crecimiento profesional y la mejora de la práctica docente.

El análisis crítico de la propia práctica de enseñanza puede contribuir significativamente al desarrollo profesional de los docentes, permitiéndoles identificar desafíos en su enseñanza y encontrar estrategias efectivas para abordarlos (Zhu, 2021). La creación de entornos educativos propicios para el autoanálisis y el uso de herramientas como la tutoría, la retroalimentación constructiva y la escritura introspectiva potencian el desarrollo de competencias de pensamiento crítico en los docentes en formación. Estas habilidades de autoevaluación y mejora continua son fundamentales para adaptar las prácticas pedagógicas a las necesidades cambiantes del aula y promover un aprendizaje más efectivo.

Desde una perspectiva constructivista, la escritura reflexiva facilita la conexión entre la teoría y la práctica, promoviendo la metacognición y el análisis crítico de experiencias pedagógicas. La literatura existente en el ámbito de la educación revela que la reflexión mejora las habilidades de enseñanza y el desempeño profesional en el aula (Nguyen *et al.*, 2020). Es crucial que los docentes participen en actividades de escritura reflexiva durante su formación inicial, siendo necesario generar contextos de apoyo y fomentar la reflexión continua para potenciar la calidad educativa.

Sin embargo, la implementación de prácticas de escritura reflexiva en la formación inicial docente enfrenta diversos desafíos. Uno de los principales obstáculos radica en la resistencia al cambio institucional y la falta de tiempo dedicado a esta actividad en los programas de formación. Para superar este reto, es fundamental sensibilizar a los formadores de profesores sobre los beneficios de la escritura reflexiva y brindarles capacitación adecuada en estrategias efectivas (Collin *et al.*, 2013).

Además, la falta de retroalimentación y seguimiento personalizado dificulta el desarrollo de habilidades reflexivas en los futuros docentes. Se sugiere implementar mecanismos de supervisión y apoyo continuo que fomenten la práctica reflexiva y permitan una retroalimentación constructiva. La colaboración entre pares y la creación de comunidades de aprendizaje pueden fortalecer la implementación de prácticas de escritura reflexiva, generando un entorno propicio para el crecimiento profesional y la mejora de la calidad educativa (Liu, 2017).

En estos términos, la escritura reflexiva se erige como una herramienta potencialmente importante en la formación inicial docente, promoviendo el desarrollo de prácticas reflexivas, la construcción de la identidad profesional y la mejora de las competencias pedagógicas. El uso de diarios reflexivos, en particular, se destaca como un dispositivo poderoso para fomentar la introspección, el análisis crítico y la conexión entre la teoría y la práctica. A pesar de los desafíos que implica su implementación, es imperativo fomentar y fortalecer la escritura reflexiva en los programas de formación docente, brindando el apoyo y los recursos necesarios para su efectiva integración. Este parece ser el camino que permita avanzar hacia una formación docente de calidad que responda a las demandas educativas del siglo XXI.

2. ABORDAJE METODOLÓGICO

En este trabajo se llevó a cabo, desde una perspectiva cualitativa, un estudio descriptivo de las narraciones de una residente del Profesorado Universitario en Química, a la que se le asignó el nombre de ficción “Ana” con el objetivo de resguardar su identidad. Durante la residencia docente, la practicante se involucró en diferentes actividades formativas como la socialización de material teórico proporcionado por la cátedra, el trabajo en pareja pedagógica, la escritura de diarios de clases, ingresos en distintas instituciones educativas de gestión pública y privada e instancias de evaluación sumativas. Para el presente trabajo, se seleccionaron cuatro diarios de clases (D1-D4) que corresponden a las cuatro intervenciones en una institución educativa del nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. En adición, se consideraron tres diarios correspondientes a la instancia de socialización intermedia entre la clase 1 y 2 (IS1-2), a la instancia de socialización intermedia entre la clase 2 y 3 (IS2-3) y al de la instancia de socialización posterior a la clase 4 (IS4).

El ingreso consistió en cuatro intervenciones sobre el tema “leyes de los gases” de la asignatura Físicoquímica, a las cuales asistió junto a su pareja pedagógica, una docente de la institución destino y un docente de la residencia. Durante la primera intervención, se abordó la Ley de Boyle Mariote, en la segunda se introdujo la ley de Charles, en la tercera se trabajó sobre la Ley de Gay Lussac y, por último, en el encuentro final se realizó un repaso y se administró una evaluación sumativa. Luego de cada intervención, la residente participó de instancias de socialización en las que, junto a los docentes de la cátedra y a su pareja pedagógica, analizó la intervención y planificó la continuidad de su ingreso. En la Tabla 1 se resume el contenido de los diarios de esta investigación.

Tabla 1.
Descripción de los diarios de clases elaborados por la residente

Diario	Contenido
D1, D2, D3	Diarios correspondientes al desarrollo de la clase 1, 2 y 3, respectivamente. En ellos la residente relata los eventos que encontró significativos de su intervención áulica, los objetivos propuestos, las conceptualizaciones pretendidas por la residente y los aprendizajes logrados por los estudiantes.
D4	Diario correspondiente al desarrollo de la clase 4. En él, la residente relata los eventos que encontró significativos de la etapa de repaso y del desarrollo de la evaluación sumativa.
IS 1-2, IS 2-3	Diarios correspondientes a la etapa de socialización intermedia entre la clase 1 y 2 y entre la clase 2 y 3, respectivamente. En estos diarios la residente relata el encuentro que tuvo con su pareja pedagógica para corregir las actividades de los estudiantes y evaluar posibles adaptaciones para la clase siguiente.
IS 4	Diario correspondiente a la etapa de socialización posterior a la clase 4. En este diario la residente relata el encuentro que tuvo con su pareja pedagógica para corregir las evaluaciones de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

A partir del análisis de los diarios (de clases y de socialización) elaborados por la futura profesora, se realizó un análisis de contenido (Krippendorff, 2004). La estructura general del análisis se presenta en la Figura 2. En relación a la unidad de análisis utilizada para la codificación del contenido de los diarios, si bien, generalmente, se consideró cada oración individual como la unidad, se presentaron excepciones a esta regla. Cuando varias oraciones consecutivas expandían o elaboraban un mismo concepto, o cuando una proporcionaba una explicación o justificación directa para la oración previa, se trataron como una sola unidad para propósitos de codificación, en lugar de codificarlas por separado. En estos términos, tal unidad no necesariamente quedó restringida a la oración como unidad gramatical.

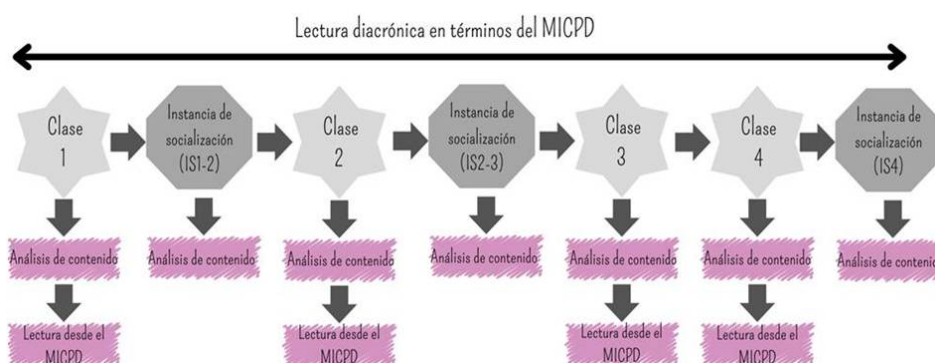


Figura 2.
Estructura general del análisis
Fuente: elaboración propia.

Una vez finalizado el análisis de contenido, se realizó una lectura en términos del MICPD en dos etapas complementarias. En la primera de ellas se identificaron las mediaciones entre Dominios presentes en cada uno de los diarios de clases analizados. La segunda instancia presentada en este trabajo implicó una lectura diacrónica de todos los encuentros (de clases y socialización) que permitió identificar secuencias en donde existían vinculaciones entre los Dominios de las clases y las instancias de socialización. Estas relaciones son presentadas en el apartado siguiente. A fin de reconocer la presencia del DE en las instancias de socialización intermedia, se emplearon indicadores sintácticos que daban cuenta que las decisiones habían sido tomadas conjuntamente entre la residente y su pareja pedagógica. Ejemplos de estos indicadores sintácticos fueron “nos pareció”, “nos resultó”, “decidimos hacer hincapié”, “nos había comentado” y “habíamos observado”.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Organizamos este apartado presentando inicialmente una descripción sintética de las relaciones entre Dominios en cada una de las instancias de clases. Considerando este contexto, seguidamente nos detenemos en la lectura diacrónica que involucra las instancias de clases y socialización.

Durante la lectura sincrónica de cada uno de los diarios, se observó una cantidad escasa de vías de cambio entre Dominios, restringidas a la mediación entre el DPr y DCo (para los diarios de clase 1-3). En el D4 se identificó, adicionalmente, una mediación entre DE-DPr:

“[Docente tutor] nos dijo que nos iba a sobrar tiempo, que tomemos algún problema que quedó sin resolver de clases anteriores para hacer en el pizarrón y que tratemos de repartirnos las explicaciones porque había hecho casi todo el repaso yo. Eso hicimos”.

La reflexión DPr-DCo se observó en D1 (n=3) D3 (n=4) y D4 (n=3), lo cual implica que la residente realizó alguna consideración sobre su práctica de enseñanza que se encuadra dentro de una modalidad de escritura reflexiva (Hatton y Smith, 1995):

“Siento que siempre soy yo la que se pone en ese rol de retar, de pedirles silencio, de hacerlos reflexionar sobre la actitud que están adoptando. Rescato de la clase que el grupo es participativo, lo que hace llevaderas las clases y que por lo que contestan en la misma han entendido las leyes, pero aún les cuesta explicar situaciones utilizando las mismas o elaborar respuestas con algo más de detalle y extensión”.

Por otra parte, la promulgación DCo-DPr se observó en los tres primeros diarios con frecuencias similares (n=2 en D1; n=3 en D2; n=2 en D3). La aparición de esta mediación entre Dominios implica que la practicante, ante una situación de su práctica que identificó como relevante, explicitó cómo adaptaría sus planificaciones futuras:

“Teniendo en cuenta las características del grupo, sería bueno en las próximas clases tener actividades adicionales por si vamos bien con el tiempo”,

o bien, realizó alguna modificación en el momento mismo de la práctica:

“Seguimos luego con el gráfico que se pedía en la actividad N°3. La idea originalmente era que pudieran hacerlo solos, pero vimos que algunos lo estaban haciendo desprolijo, que se confunden los valores o que escriben al revés los ejes T en eje y, V en eje x”.

En referencia a la lectura diacrónica de los diarios de clases en términos del MICPD, se identificaron cinco secuencias indicadas en la Figura 3 con azul, rojo, verde, naranja y violeta respectivamente. En todas las secuencias se involucran los mismos Dominios del MIPCD: DPr, DCo y DE (de la instancia de socialización). Las primeras dos secuencias (indicadas con rojo y azul) inician con una mediación reflexiva entre el DPr y DCo de la clase 1, es decir, que la residente reflexionó sobre algún aspecto específico de su práctica de enseñanza que produjo algún resultado destacado:

“Les costó un poco una fila que pedía la relación de variables a nivel microscópico”.

Esos resultados que la residente consideró como destacados fueron recuperados en la instancia de socialización intermedia junto a su pareja pedagógica, instalando al DE entre las mediaciones entre Dominios, en particular DCo-DE:

“Si bien [docente del curso] nos había comentado que solían trabajar con la distinción de los niveles, notamos que buena parte de los chicos mencionaron a las partículas cuando la consigna decía describir o explicar a nivel macroscópico. Esto evidencia que no estaba tan claro y algo para hacer hincapié en la próxima clase”.

Los aspectos dialogados con su pareja pedagógica durante la instancia de socialización intermedia se traducen en acciones específicas en su práctica de enseñanza durante la clase 2 (DE-DPr):

“Como en las correcciones de las actividades vimos que algunas cosas no habían quedado muy claras, decidimos hacer hincapié en ellas”.

Por otro lado, las secuencias identificadas entre la clase 2 y 3 (indicadas en verde y naranja) inician, nuevamente, con una mediación entre DCo y DPr de la clase 2, donde la residente destaca y reflexiona sobre algún aspecto específico de dicha clase que se tradujo en resultados destacables:

“Notamos que algunos de los chicos no hacían las cosas esperando que llegue el momento de corregirlo en el pizarrón (...) les insistí a varios distraídos que trabajen”.

Posteriormente, esa consecuencia es recuperada en la Instancia de socialización, haciendo visible el DE (en particular, la mediación DCo-DE):

“La experiencia que debían retomar hacia el final de la clase para explicarla con lo aprendido sobre la Ley de Charles no la hicieron o lo que escribieron no fue una explicación. Justo esta actividad la corregimos oralmente, no la escribimos en el pizarrón porque vimos que algunos especularon con que nosotras escribimos siempre las respuestas entonces no copian”.

Finalmente, lo recuperado en la instancia de socialización se traduce en acciones específicas en la clase 3 (DE-DPr):

“En un momento de la clase, no recuerdo en cuál, les dije a los chicos que aprovechen cuando corregimos las actividades en el pizarrón para revisar lo que escribieron, completarlo o corregirlo ya que en las correcciones vimos que cosas que se hicieron en el pizarrón las tenían mal o sin hacer”.

Cabe destacar que entre las clases 3 y 4 no se pudieron identificar secuencias de continuidad temática debido a que la instancia de socialización intermedia no fue registrada por la practicante en un diario de clases. La última secuencia identificada (indicada en color violeta, Figura 3) se da entre la clase 4 y la instancia de socialización posterior a dicha clase. En ella, la futura docente recupera, en la instancia de socialización, dificultades identificadas en los estudiantes durante la clase 4:

“Tienen dificultades a la hora de ver qué pasa con el espacio entre las partículas, creen que siempre que baje la temperatura, también lo hará el espacio. Es como que asocian la reducción de la velocidad de las partículas con la reducción del espacio entre ellas”.

A través de la mediación del DE, la residente evalúa y promulga sobre los resultados de su práctica de enseñanza:

Teniendo en cuenta los resultados de las evaluaciones, creo que algo que les costó mucho a los chicos en todas las clases fue el explicar situaciones problemáticas empleando alguna ley de los gases. Los problemas que tuvimos con los niveles macro y micro se solucionaron a medida que avanzamos con las clases. Y a buena parte de los chicos no les quedó claro cómo completar las tablas solo utilizando la proporcionalidad sin emplear las ecuaciones de las leyes para despejar la incógnita.

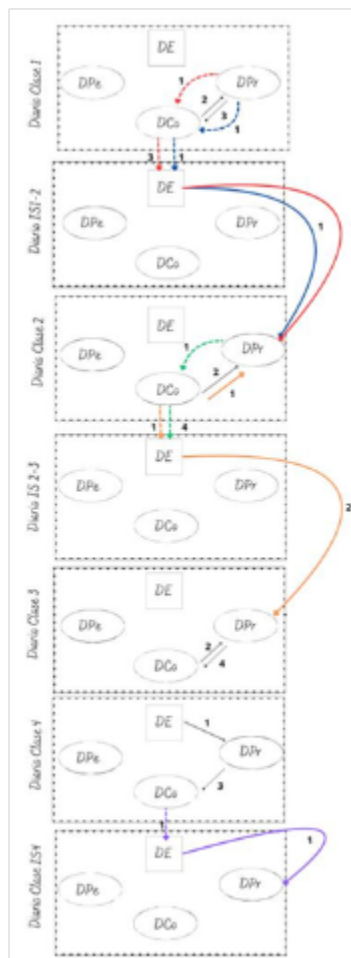


Figura 3.

Mediaciones entre Dominios identificadas en la lectura sincrónica (indicadas en color negro) y diacrónica (indicadas en color azul, rojo, verde, naranja y violeta)

Nota: las frecuencias de estas mediaciones se indican con números.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados del análisis sincrónico de los diarios de la residente, que muestran mediaciones restringidas a los Dominios DPr y DCo, sugieren un foco predominante en la reflexión sobre la práctica de enseñanza y sus consecuencias inmediatas en términos de aprendizaje de los estudiantes, gestión del aula y motivación. Esto implica que, al analizar cada diario de clase por separado, la futura docente tendió a centrarse en aspectos específicos de sus intervenciones didácticas y los resultados observados, sin establecer conexiones explícitas con otros Dominios como el personal (DPe) o el externo (DE).

Las mediaciones DPr-DCo implican que la residente, a través de la escritura, pudo examinar críticamente su enseñanza y los resultados observados en términos de aprendizaje de los estudiantes, gestión del aula y motivación. Asimismo, la presencia de mediaciones DCo-DPr sugiere que la reflexión plasmada en los diarios no se limitó a un nivel descriptivo, sino que también incluyó la formulación de propuestas para modificar su práctica en función de las consecuencias identificadas.

En este sentido, la ausencia de mediaciones que involucren al DP en el análisis sincrónico podría indicar una reflexión limitada sobre cómo las acciones implementadas y sus consecuencias se relacionan con los conocimientos, concepciones y metas de la propia docente en formación. Asimismo, la falta de vínculos explícitos con el DE sugiere un aprovechamiento acotado de las instancias de socialización con pares y formadores como espacios para enriquecer la reflexión sobre la práctica, al menos en el análisis individual de cada diario.

El análisis diacrónico de los diarios reflexivos de la residente, que incorporó las instancias de socialización con su pareja pedagógica, permitió evidenciar el rol clave del DE como mediador entre las reflexiones sobre los resultados de una clase y las decisiones didácticas implementadas en la clase subsiguiente. La relación DCo-DE en el contexto de las instancias de socialización implica que eventos relevantes recuperados del DCo son considerados durante la socialización, donde la practicante reflexiona sobre ellos junto a su pareja pedagógica y/o los docentes de la residencia. Esto se observó, por ejemplo, cuando la residente y su par advirtieron en la socialización que "buena parte de los chicos mencionaron a las partículas cuando la consigna decía describir o explicar a nivel macroscópico", una dificultad que había emergido en la clase previa. A su vez, la mediación DE-DPr supone que decisiones asumidas por la residente en la instancia de socialización, considerando su actuación en el DPr, se ven reflejadas en la clase siguiente. Esto se evidenció cuando, a partir de lo discutido en la socialización, la residente explicitó que "decidimos hacer hincapié" en aquellos aspectos que "no habían quedado muy claros" al revisar las producciones de los estudiantes. De este modo, el DE actúa como un puente entre los Dominios DCo y DPr, posibilitando que las reflexiones sobre las consecuencias de una clase, enriquecidas por el intercambio con pares y docentes se traduzcan en cambios concretos en la práctica de enseñanza de las clases subsiguientes. Esto realza el valor de las instancias de socialización como espacios de reflexión compartida, donde las experiencias de la práctica son reinterpretadas y transformadas en nuevos cursos de acción.

4. CONCLUSIONES

El presente estudio se centró en el análisis de diarios reflexivos elaborados por una residente del Profesorado en Química durante su práctica docente, utilizando el MICPD como marco teórico. Los hallazgos evidencian cómo este dispositivo de escritura permitió a la futura docente examinar su práctica, identificar resultados destacados y proyectar cambios en su enseñanza, a través de mediaciones entre los Dominios DPr, DCo y DE. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas que destacan el potencial de los diarios para promover la reflexión docente y el aprendizaje a partir de la experiencia (Bashan y Holsblat, 2017; Zabalza, 2004).

La incorporación de las instancias de socialización en el análisis de la escritura reflexiva representa una contribución de este estudio, ampliando la comprensión tradicional de los procesos reflexivos en la formación docente inicial. Mientras que la mayoría de las investigaciones previas se han centrado exclusivamente en los diarios elaborados por los residentes (Farrell, 2016; Hojeij *et al.*, 2021), este trabajo reconoce la naturaleza social del aprendizaje docente al incluir las interacciones con pares y formadores como parte integral del proceso reflexivo.

La importancia de esta aproximación se sustenta en diversas investigaciones que han destacado el valor del aprendizaje colaborativo y el diálogo reflexivo en la formación docente. Por ejemplo, Liu (2017) enfatiza la creación de espacios dialógicos para fomentar la reflexión crítica y el aprendizaje transformativo en futuros docentes. Asimismo, Voogt *et al.* (2011) subrayan la relevancia del aprendizaje colaborativo en el diseño curricular, evidenciando cómo las interacciones entre pares enriquecen la reflexión y la toma de decisiones pedagógicas.

El análisis diacrónico de los diarios reflexivos elaborados por la residente durante su práctica docente, utilizando el Modelo Interconectado de Crecimiento Profesional Docente (MICPD) como marco teórico, ha permitido identificar el rol crucial del Dominio Externo (DE) como mediador entre las reflexiones sobre la práctica y las decisiones didácticas posteriores. Este hallazgo se alinea con investigaciones previas que han explorado el papel del DE en el desarrollo profesional docente, aunque el enfoque longitudinal y diacrónico aplicado en este estudio representa una contribución novedosa a la literatura existente sobre el MICPD.

Diversos estudios han respaldado la importancia del Dominio Externo (DE) en el aprendizaje y cambio docente. Justí y van Driel (2006) destacaron su papel en la mediación entre reflexión y cambios en la enseñanza. Voogt *et al.* (2011) resaltaron la importancia de las interacciones entre pares. Zwart *et al.* (2007) subrayaron la naturaleza iterativa del proceso reflexión-acción mediado por el DE. Clarke y Hollingsworth (2002) señalaron la importancia del DE como fuente de información y estímulo para el cambio en otros dominios del MICPD.

El presente estudio extiende estas investigaciones previas al aplicar un enfoque longitudinal y diacrónico que permite examinar cómo las relaciones entre el DE y otros dominios evolucionan a lo largo del tiempo durante la formación inicial docente. Este abordaje ha permitido evidenciar la complejidad y dinamismo de los procesos de aprendizaje docente, destacando cómo las instancias de socialización y retroalimentación (parte del DE) pueden enriquecer y transformar las reflexiones individuales de los futuros docentes, promoviendo cambios concretos en su práctica de enseñanza.

Los hallazgos evidencian cómo este dispositivo de escritura permitió a la futura docente examinar su práctica, identificar resultados destacados y proyectar cambios en su enseñanza, a través de mediaciones entre los Dominios DPr, DCo y DE. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas que destacan el potencial de los diarios para promover la reflexión docente y el aprendizaje a partir de la experiencia (Bashan y Holsblat, 2017; Zabalza, 2004). En este contexto es importante considerar cómo las lecturas sincrónica y diacrónica complementan en el análisis de los procesos reflexivos. Como se evidenció en el análisis diacrónico del trabajo, al incorporar las interacciones en las instancias de socialización, emergen nuevas mediaciones que complejizan y expanden la reflexión de la residente, trascendiendo la inmediatez de la díada práctica-consecuencia. Esto refuerza la importancia de promover espacios de diálogo y retroalimentación durante la formación inicial, así como fomentar en los futuros docentes una reflexión que integre múltiples Dominios y establezca mediaciones reflexivas tanto sincrónicas como diacrónicas. De este modo, se recupera la importancia de la socialización incluida en las instancias de escritura reflexiva, para enriquecer la reflexión individual y promover cambios en la práctica docente.

Estos hallazgos refuerzan la importancia de las interacciones con otros actores en los procesos de aprendizaje docente, en consonancia con lo señalado por Zwart *et al.* (2007), quienes destacaron el carácter iterativo del ciclo de planificación, implementación y reflexión en el contexto del entrenamiento recíproco entre pares. Asimismo, la relevancia de las instancias de socialización como espacio para la reflexión sobre la práctica y la toma de decisiones pedagógicas ha sido subrayada por investigaciones previas (Zhao *et al.*, 2022; Hollebrands y Lee, 2020). Por otro lado, el análisis diacrónico realizado valida la potencialidad del MICPD para capturar la complejidad y no linealidad del desarrollo profesional docente, al permitir identificar múltiples caminos de crecimiento entre los Dominios (Clarke y Hollingsworth, 2002). En este sentido, la lectura propuesta complementa y enriquece los análisis sincrónicos, ofreciendo una perspectiva más comprehensiva de los procesos reflexivos de los futuros docentes.

Los resultados de este trabajo respaldan la tesis de que la escritura de diarios, especialmente cuando se articula con instancias de retroalimentación, constituye una herramienta valiosa para promover el desarrollo profesional de los futuros docentes. No obstante, también es importante considerar las condiciones que pueden potenciar u obstaculizar el impacto formativo de este tipo de tareas, tales como la calidad del acompañamiento brindado, el tiempo disponible para la reflexión y la predisposición de los propios estudiantes (Genc, 2019; Körkkö *et al.*, 2016). Futuras investigaciones podrían profundizar en estos aspectos, así como en las trayectorias específicas de desarrollo reflexivo que se configuran a través de la escritura de diarios en diferentes contextos de formación inicial.

Además, se espera que los resultados de este estudio contribuyan a una comprensión más profunda de los procesos reflexivos de los docentes en formación y cómo la escritura de diarios puede favorecer su desarrollo profesional. Se espera, también, que los hallazgos aporten evidencias sobre la potencialidad del MICPD, como herramienta analítica para capturar la complejidad del aprendizaje docente, y brinden orientaciones para fortalecer el uso de la escritura reflexiva en los programas de formación inicial.

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J., y Mills, C. (2002). Developing reflection on practice through journal writing: Impacts of variations in the focus and level of feedback. *Teachers and Teaching*, 8(2), 171-196. <https://doi.org/10.1080/13540600220127368>
- Bashan, B., y Holsblat, R. (2017). Reflective journals as a research tool: The case of student teachers' development of teamwork. *Cogent Education*, 4(1), 1374234. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1374234>
- Clarke, D., y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Collin, S., Karsenti, T., y Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective Practice*, 14(1), 104-117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Farrell, T. S. (2016). Anniversary article: The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research*, 20(2), 223-247. <https://doi.org/10.1177/1362168815617335>
- Genc, Z. S. (2019). Reflective journals in teacher education: A study on the experiences of pre-service EFL teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 895-913. <https://doi.org/10.17263/jlls.631531>
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Hatton, N. y Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hojiej, Z., Meda, L., y Kaviani, A. (2021). Using reflective journals for analysing pre-service, early childhood teachers' perceptions of practicum experiences. *Issues in Educational Research*, 31(1), 130-148.
- Hollebrands, K., y Lee, H. (2020). Effective design of massive open online courses for mathematics teachers to support their professional learning. *ZDM Mathematics Education*, 52(5), 859-875. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01142-0>
- Justi, R., y Van Driel, J. (2006). The use of the interconnected model of teacher professional growth for understanding the development of science teachers' knowledge on models and modelling. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 437-450.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., y Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Liu, K. (2017). Creating a dialogic space for prospective teacher critical reflection and transformative learning. *Reflective Practice*, 18(6), 805-820. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1361919>
- Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijjaard, D., y Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 47-62. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.033>

- Moon, J. A. (2013). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203822296>
- Nambiar, R. M., y Thang, S. M. (2016). Examining Malaysian teachers' online blogs for reflective practices: Towards teacher professional development. *Language and Education*, 30(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1071386>
- Nguyen, H. T. M., Phan, T. T. H., y Le, M. D. (2020). Development of student teachers' reflective ability: Insights from a writing-based approach. *Reflective Practice*, 21(2), 150-164. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1716710>
- Sanjurjo, L. (Coord.). (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.
- Suárez, D. H. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (30), 17-32.
- Van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work: bridging individual and organizational learning*. University of Twente.
- Voogt, J., Westbroek, H., Handelzalts, A., Walraven, A., McKenney, S., Pieters, J., y Vries, B. (2011). Teacher learning in collaborative curriculum design. *Teaching and Teacher Education*, 27(8), 1235-1244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.07.003>
- Yuan, R., y Lee, I. (2016). 'I need to be strong and competent': A narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching*, 22(7), 819-841.
- Zabalza M. A. (1991): *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. PPU Barcelona.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zhao, Y., Liu, J., y Xu, L. (2022). Exploring EFL teachers' professional development through a school-based lesson study. *TESOL Journal*, 13(1), e606. <https://doi.org/10.1002/tesj.606>
- Zhu, G. (2021). Promoting teacher reflection through learning to teach in a virtual classroom simulation. *Reflective Practice*, 22(1), 16-31. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1841642>
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T. C., y Bolhuis, S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching*, 13(2), 165-187.

ENLACE ALTERNATIVO

[https://eco.mdp.edu.ar/revistas/index.php/faces \(html\)](https://eco.mdp.edu.ar/revistas/index.php/faces (html))



Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/616/6165077003/6165077003.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,
España y Portugal
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la
naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Tatiana Hilén Pujol Cols, Guillermo Cutrera

**Escritura reflexiva y desarrollo profesional docente: un
análisis longitudinal de diarios de clase en la formación
inicial**

Reflective writing and teacher professional development: A
longitudinal analysis of classroom journals in preservice
training

*FACES. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y
Sociales*

vol. 30, núm. 63, 0351, 2024

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

faces@eco.mdp.edu.ar

ISSN: 0328-4050

ISSN-E: 1852-6535

© Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de
Ciencias Económicas y Sociales, Argentina. 2024



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**