

Sophia Austral

“Cuando el formador y la persona se convierten en uno solo: el rol y la presencia de la reflexión en la formación inicial docente”

“When the teacher trainer and the person become one: the role and presence of reflection in teacher training”

 MARCO ANTONIO CATALÁN URBINA^a

OPEN ACCES

Recibido: 12/04/2025

Aceptado: 22/08/2025

Versión Final: 03/12/2025

Para citar:

Catalán Urbina, M., (2025).

Cuando el formador y la persona se convierten en uno solo: el rol y la presencia de la reflexión en la formación inicial docente.

Sophia Austral, 31, 18. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20253118>

Agradecimientos:

El autor agradece a RedFID

Financiamiento:

Financiamiento: Fue financiada por los fondos asociados al FONDEF ID2110067

Contribución de los autores:

Conceptualización, análisis formal, metodología, visualización.



Afiliación institucional: Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

mncatalan@uc.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8783-2963>

RESUMEN

Uno de los propósitos fundamentales de las y los formadores de profesores, en particular de matemática, es desarrollar la capacidad de reflexionar en sus profesores en formación, ya que les permite analizar en profundidad sus prácticas docentes y mejorarlas, realizar ejercicios de metacognición, y participar de discusiones profesionales con un alto nivel de demanda cognitiva entre pares. En ese contexto, vale la pena preguntarse si transmitir a los futuros profesores la importancia de la reflexión es un acto de responsabilidad profesional como formador, o está condicionada por las características individuales del formador. De este modo, este artículo, a través de un ejercicio de reflexión profesional y personal, y tomando como base lo reportado en un focus group, indaga en las implicancias que posee para la labor como formador el contar con determinadas características personales, las cuales se tienden a hacer indistinguibles respecto a los atributos profesionales, y que pueden potenciar o condicionar un buen desempeño.

Palabras clave: formación inicial docente, reflexión, metacognición, identidad profesional y personal.

ABSTRACT

One of the fundamental purposes of mathematics teacher trainers is to develop the ability to reflect in their teachers in training, since it allows them to analyze in depth their teaching practices and improve them, to carry out metacognition exercises, and to participate in professional discussions with a high level of cognitive demand among peers. In this context, it is worth asking whether transmitting to future teachers the importance of reflection is an act of professional responsibility as a trainer, or whether it is conditioned by the individual characteristics of the trainer. Thus, this article, through an exercise of professional and personal reflection, and based on what was reported in a focus group, explores the implications for the work as a trainer of having certain personal characteristics, which tend to be indistinguishable from professional attributes, and which can enhance or condition a good performance.

Keywords: teacher training, reflection, metacognition, professional and personal identity.

INTRODUCCIÓN

¿Quién soy?

Soy una persona que disfruta del análisis y reflexión permanente de la realidad, que busca el diálogo con un grupo acotado de individuos para alcanzar niveles profundos en las conversaciones, que requiere establecer conexiones lógicas entre las ideas, que se somete a una exigencia cognitiva alta mediante distintos estímulos (la propia matemática, la música, el cine o el deporte), y que posee ciertos rasgos vinculados con el ser perfeccionista, detallado, estructurado y ordenado. Inevitablemente, tiendo a creer que estas características me llevaron a encontrarme con la matemática como disciplina de estudio, e incluso como forma de vida.

El camino profesional que decidí seguir años atrás se fundamenta en ciertas experiencias y características de mi personalidad que me hicieron sentirme atraído y motivado tanto por la matemática como por la docencia. Por una parte, puedo establecer un vínculo entre mi gusto por la matemática y los estímulos que recibí desde temprana edad, los cuales generaron en mí una facilidad para aprender, y en particular para dominar la matemática escolar. Por otro lado, y sin lugar a duda, el efecto más determinante en mi elección por la educación matemática fue la presencia en distintos momentos de mi formación escolar de grandes profesores, quienes me hicieron sentir que lo mejor que podía hacer con mis capacidades era destinarlas a enseñar nuestra disciplina. A pesar de esto, el camino inicial no fue tan natural ni fácil: por algo de desconocimiento, al egresar de la educación media, opté por ingresar a estudiar ingeniería civil matemática, creyendo que esa era la vía para llegar a ser profesor de universidad, lo cual consideraba en ese momento como el máximo logro al que podía aspirar. Sin embargo, al poco andar en esa carrera, noté que no era lo que buscaba, y que, si consideraba que tenía el potencial para ser un buen profesor, entonces debía abocarme a la docencia en aula escolar. Producto de ello, abandoné mis estudios en ingeniería a los pocos días de haber empezado, para tener un nuevo comienzo al año siguiente.

Desde el punto de vista profesional, soy un profesor de matemática de enseñanza media, que se formó a través de estudios de licenciatura en matemática y de un ciclo de formación pedagógica. Posterior a ello, y en paralelo a mis estudios de postgrado a nivel de magíster en educación y doctorado en educación, he tenido distintas experiencias ligadas con mi profesión: docencia en aula escolar y universitaria, autoría de textos escolares, proyectos de investigación, y diplomados, entre otras. Sin embargo, desde hace casi nueve años, he asumido como mi actividad central la docencia en aula universitaria, particularmente en el ámbito de la formación inicial docente. En ese contexto, me identifico como un formador de profesores, desempeñándome principalmente en cursos que se relacionan con el ámbito de la didáctica de la matemática y con la práctica que las y los futuros docentes realizan en la escuela. En particular, he impartido docencia principalmente en un programa de prosecución de estudios dictando los cursos ya mencionados, aunque en los últimos años he diversificado mi presencia como formador a otro tipo de programas y cursos: pedagogía en enseñanza media, pedagogía en enseñanza básica, y formación general para carreras no afines a la matemática. En términos de mi línea de investigación, la cual he desarrollado recientemente a través de mis estudios doctorales, tiene como tema principal la identificación y detección de profesores talentosos.

Actualmente, y al encontrarme en una etapa ya avanzada de mi carrera y de mi rol como formador, he considerado que es un momento apropiado para revisar qué es lo que he intentado promover a través de mi propuesta formativa, cuáles son los efectos que ello tiene en mis estudiantes, y cómo mi práctica docente se vincula con quién soy. En ese proceso de reflexión en retrospectiva, pero que invita a interpelar mis condiciones actuales en el ejercicio profesional, ha surgido la interrogante particular acerca de las relaciones que existen entre quiénes somos a nivel profesional y personal, y cómo ambas componentes de nuestra caracterización como individuos nos hacen interactuar de la manera en que lo hacemos con otras personas.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Una de las inquietudes que suelo plantearme como formador refiere a la importancia y el efecto que tienen las instancias de reflexión y discusión que constituyen el núcleo de las interacciones que promuevo durante mis clases, tanto entre mis estudiantes y yo, como entre el propio grupo de estudiantes. Tal inquietud emerge como un punto clave de indagación en las investigaciones que se enfocan en la formación inicial docente, a raíz de la relevancia que posee

la reflexión para las y los profesores en formación en la identificación de dilemas importantes y la adquisición de su identidad profesional (Chen, 2015; Correa et al., 2014; Flores, 2017; Perrenoud, 2004; Psycharis & Kalogeria, 2017; Rodgers & LaBoskey, 2016), así como también en los efectos positivos que genera en la práctica del propio formador (Anijovich et al., 2009; Etscheidt et al., 2012; Flores, 2017; Russell et al., 2016; Seckel & Font, 2020), e incluso en la manera en que se configuran las relaciones entre formadores y futuros docentes (Kastberg et al., 2018). Particularmente, la educación matemática requiere de instancias de reflexión (Driscoll, 2015; Schoenfeld & Kilpatrick, 2008; Wheatley, 1992), las cuales deben ser promovidas y desarrolladas tanto a nivel de formación escolar como de formación inicial docente, y considerando diversas fuentes para motivar tal reflexión (Parada & Pluvillage, 2023). En efecto, se cuenta con experiencias (Aghakhani et al., 2023; Artzt et al., 2015; Ngololo & Kanandjebo, 2021) que han mostrado la importancia de alcanzar niveles profundos de reflexión tanto para docentes como estudiantes involucrados en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, en tanto generar aprendizajes en y a través de un ambiente de reflexión constante, basada en aspectos disciplinares y/o didácticos, hace que estos adquieran una dimensión superior y que el conocimiento de la propia práctica sea más profundo (Flores, 2017; Kastberg et al., 2025; Schoenfeld & Kilpatrick, 2008). Sin embargo, y a pesar del valor que se otorga a la reflexión como una práctica habitual en la enseñanza de la matemática, esto no está exento de dificultades, tales como la atención a las especificidades del estudiantado o el uso del tiempo (Aghakhani et al., 2023), entre otros.

La presencia de la reflexión y la discusión para conseguir aprendizajes más profundos en las y los profesores en formación, así como para favorecer el autoconocimiento del formador como promotor de una enseñanza con tales fines, es fundamental para reforzar el foco de la investigación que se presentará: la autopercepción del formador en términos de sus características personales en contraste con aquellos rasgos que definen su identidad profesional. Esta temática ha sido investigada tanto en el proceso formativo de las y los docentes (Decker & Rimm-Kaufman, 2008) como en su etapa profesional (Göncz, 2017), y en este caso intentará enmarcarse en el género de *intimate scholarship* (Hamilton et al., 2016). Naturalmente, posicionar al formador como indagador de su personalidad, y cómo esta se relaciona directamente con su manera de llevar a cabo el ejercicio profesional, es consistente con las ideas que subyacen a una investigación basada en *intimate scholarship*. Es así como, por ejemplo, Kelchtermans (2009) subraya la importancia de considerar la idea de *self-understanding* como guía para pensar(se) como un ser que pone en juego y en acto su personalidad al momento de enseñar, y que por tanto condiciona su práctica profesional en función de aquellas características que componen tal visión del propio ser, dando relevancia al planteamiento de preguntas que interpelen al propio formador: ¿cómo me veo cómo docente?, ¿qué tan bien hago mi trabajo?, ¿por qué he decidido convertirme en formador y seguir haciéndolo?

No obstante, y a pesar del valor que representa el poder conocer con mayor profundidad las expectativas, temores, alegrías, inquietudes y desafíos que subyacen a la labor docente, la presentación y divulgación de las vivencias y miradas personales no está exenta de dificultades. En esa línea, Pinnegar et al. (2021) proponen que uno de los desafíos que implica el embarcarse en un ejercicio de *intimate scholarship* está en el carácter dual que posee, en tanto se espera que lo que está al interior de las y los formadores emerja y sea expuesto de manera abierta al público (por tanto, *intimate*), quienes a su vez esperan que el abordaje de tal información sea realizado con la rigurosidad y exigencia que reviste un trabajo destinado a una comunidad académica, teniendo así una validez como investigación (en consecuencia, *scholarship*).

Foco de investigación: cuando profesión y persona se comportan como un todo

A lo largo de casi una década en la que llevo desempeñando el rol de formador de formadores, he ido construyendo un perfil de docente que se caracteriza por proponer a mis estudiantes preguntas que motiven la reflexión, que generen discusiones profundas y de carácter profesional, y que a su vez sean percibidas como un modelamiento de lo que debiese ser un acto reflexivo. Naturalmente, este rol se ha complementado con las ya descritas experiencias laborales y formativas. Sin embargo, tiendo a creer que haberme configurado como un formador que pone en el centro de su actividad los procesos reflexivos y la discusión no es solo por efecto de mi interacción con los distintos ambientes en que me he desempeñado, sino que responde a que mis características individuales condicionan mis creencias profesionales y mis acciones docentes. En efecto, y posiblemente con mayor intensidad desde mi etapa como estudiante universitario, me he convertido en un ser reflexivo, que cuestiona su entorno y sus propias decisiones, que tiene una visión crítica y que disfruta del desarrollo profundo de dilemas personales y profesionales. De este modo, cobra sentido pensar dónde está la línea que distingue al formador de la persona, o si es que de forma natural tal línea se va desdibujando en la medida que se avanza en la carrera profesional.

Teniendo en cuenta lo anterior, me gustaría ilustrar de qué manera se puede manifestar la relación entre personalidad y desempeño profesional y cuáles son los efectos de tal relación (Aydemir Dev & Bayram Arlı, 2025; Dhar, 2024; Robinson, 2020), mediante el caso de dos figuras reconocidas en contextos distintos y bajo circunstancias dispares. Por una parte, Stanley Kubrick, afamado director de cine estadounidense (en particular, mi favorito), dejó un legado a través de grandes obras que, a pesar de no formar parte del universo de películas que son de difusión y consumo entre las grandes masas, han alcanzado un estatus de culto entre expertos y el público, y se caracterizan por su complejidad, prolijidad, minuciosidad, genialidad, virtuosismo y majestuosidad, todas ellas cualidades que le han sido atribuidas al cineasta a través de los años (ARTMUSELONDON, 2019; Carroll, s.f.; IESE Insight, 2022; Jamal, 2020). En ese sentido, es posible afirmar que la obra de Kubrick es un reflejo de sus características personales. Por ejemplo, existen múltiples relatos (Ferrier, 2023) de quienes tuvieron el privilegio de trabajar con Kubrick en el rodaje de sus películas: su obsesión por lograr tomas y actuaciones perfectas alcanzaba niveles que generaban un ambiente de tensión durante las grabaciones, y que exigía a actrices y actores al punto en que odiaban al director, aunque también agradecían el haber estado sometidos a esa presión, ya que eso les permitió lograr desempeños sobresalientes.

Otro caso que se puede considerar es el de Marcelo Ríos, tenista nacional que logró alcanzar el primer lugar en el ranking de la Asociación de Tenistas Profesionales. A lo largo de su carrera, especialmente en sus años con mayor presencia en torneos importantes, Ríos mostró ser un tenista que destacaba por sobre el resto, producto de una exhibición constante de lo que para muchos eran atributos de un genio o prodigio del deporte, haciendo fácil lo difícil y posible lo que parecía imposible. De este modo, hubo un período en que Ríos fue considerado uno de los tenistas más talentosos del planeta, y hasta el día de hoy el mundo experto en el deporte le considera uno de los mayores talentos que este ha dado (Graham, 2018; La Tercera, 2018; Rodríguez, 2024). Sin embargo, la cúspide de su nivel solo duró un tiempo breve, en comparación a la consistencia que han alcanzado figuras de renombre en el tenis, que mantienen su competitividad por 10 a 15 años, debido a que sus características personales, que al parecer le permitían desplegar esa genialidad excepcional sobre la cancha, lo llevaron a su vez a estar de forma permanente envuelto en escándalos, polémicas, actos de indisciplina y de antideportividad (Medrano, 2018), sumado esto a las diversas lesiones de las que fue víctima. Esto generó una relación de amor y odio entre Ríos y el medio aficionado y especializado, lo cual hizo que pasara de ser un ídolo a un fracaso.

Estos casos, a pesar de sus evidentes diferencias, son ejemplos de cómo en determinados individuos las características individuales se reflejan e influyen directamente en el despliegue de acciones propias de una profesión. Si bien en este caso lo que se destaca de ambas personas son características como la creatividad o la genialidad, en conjunción con la obsesión de Kubrick o la disrupción de Ríos, es posible encontrar múltiples ejemplos en que son otras las características que sobresalen de la personalidad, y que guardan relación directa con el campo en que la persona puede desenvolverse. De todos modos, es cuestionable si son las características personales las que llevan a una persona a vincularse con determinada área del desarrollo humano, o una vez que la persona ha optado por incursionar en ese ámbito, es la interacción misma con ese campo la que le demanda desarrollar ciertas características, habilidades y/o actitudes.

En resumen, y volviendo a la manera en que he tratado de concebir y comprender la relación que existe entre el yo persona y el yo formador, creo que mi forma de ser y de interactuar con el mundo influye y es coherente con el perfil de docente que he desarrollado. Al encontrarme en un momento de mi carrera profesional en la que he acumulado varios años de experiencia como formador, he comenzado a diversificar con mayor intensidad mi nexo con otro tipo de programas de formación inicial y, en paralelo, he dado inicio con más claridad a mi faceta de investigador producto de la finalización de mis estudios doctorales. Esto me lleva a plantearme una nueva interrogante, que me ha hecho querer indagar en mi propio ser y cómo este se hace visible en mi rol como formador. Así, he decidido cuestionar en qué nivel el yo persona y el yo formador comparten ciertas características que hacen que mi praxis termine siendo la que es. En esa línea, la pregunta de reflexión que propongo como descriptora de esta interrogante y como guía para el desarrollo de este trabajo es: *¿cómo se manifiestan e influyen nuestras características personales en nuestra práctica docente y viceversa?*

Es importante notar que, si bien el cuestionamiento que espero describir y detallar podría ser considerado por formadores de cualquier área, la relevancia de la incorporación de la reflexión y la discusión como una práctica constante en el proceso formativo cobra mayor relevancia para nuestra disciplina, en tanto las distintas trayectorias que potenciales profesores en formación pueden seguir hasta el final de tal proceso, pueden estar condicionadas por la instalación de creencias respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la matemática que no necesariamente son afines a ejercicios profundos y complejos de reflexión y discusión (Erdogan, 2019; Jackson, 2015; Ngololo & Kanandjebo, 2021).

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

Dadas sus características, es posible describir este trabajo como un ejercicio de reflexión profesional de la propia práctica, por lo que posee elementos que se pueden encontrar en géneros como el self-study (Loughran & Russell, 2002) o la autoetnografía (Blanco, 2012). Sin embargo, la manera en que se han tratado los datos y se ha configurado el rol de los sujetos de estudio, hace que la experiencia se homologue a un self-study, en el cual tales sujetos, a través del análisis a posteriori de su discurso, actuaron de forma indirecta como amigos críticos. Este trabajo ofrece un relato en el que confluyen las experiencias personales y la presencia de aspectos teóricos, generándose un contraste entre lo vivenciado en un contexto determinado y lo que reporta la literatura especializada. De este modo, se potencia el rol del investigador como objeto de investigación, con el propósito de que su propia práctica y visión de la realidad se pongan en juego, generando una conexión particular con quienes leen el relato de los acontecimientos. En ese sentido, la base de este trabajo es la descripción cualitativa, la reflexión profunda de autores y de lectores, y se privilegia la escritura en primera persona.

Contexto y datos previos al estudio

La motivación para abordar la temática propuesta surge desde la implementación de un proyecto asociado a mi vínculo con RedFID, red de formadores en educación matemática que se desempeñan principalmente en formación inicial docente, el cual buscó identificar ciertas creencias que las y los profesores en formación tienen respecto a aquellas experiencias formativas basadas en reflexiones y discusiones. En particular, este proyecto se realizó en el marco de mi rol como formador en un programa de prosecución de estudios, el cual recibe a profesionales de áreas afines a la matemática, como licenciatura en matemática y determinadas ingenierías, que decidieron continuar estudios de pedagogía y aspiran a ejercer docencia en aula escolar. Así, se levantaron una serie de datos que buscaban, principalmente, identificar las creencias y percepciones de las y los profesores en formación respecto a la presencia de discusiones y reflexiones como acciones recurrentes dentro de los cursos que yo impartía. De este modo, se deriva de tales datos una indagación más profunda respecto a mi práctica docente, la cual motiva este artículo. En el proyecto, se consideró como sujetos de estudio a quienes egresaron del programa entre los años 2017 y 2023, periodo en que he impartido docencia en tal programa, y en el que continuó a la fecha, y que por tanto participaron de los cursos que dicto: Didáctica de la Matemática I y II, Práctica Inicial y Práctica Profesional.

Dado que el proyecto se desarrolló durante el segundo semestre del año 2023, se dividió a los participantes en dos grupos: egresados entre los años 2017 y 2022 y estudiantes que el año 2023 estaban haciendo los cursos. Como consecuencia, se determinó la implementación de dos instancias de recogida de datos. Por una parte, se aplicó un cuestionario al grupo de egresados del programa (13 respuestas obtenidas de 29 posibles), el cual buscaba visibilizar sus percepciones respecto a las instancias de discusión y reflexión que se dieron en los cursos ya mencionados, las interrogantes que tuvieron durante el proceso formativo y las que han ido emergiendo a lo largo de su etapa como profesionales en ejercicio.

Por otro lado, se realizó un focus group con el grupo de estudiantes del año 2023 (cinco de seis participantes posibles), en el cual se discutieron similares temáticas, con la salvedad de que lo referido al ejercicio profesional se trató en términos de proyecciones futuras. Los datos provenientes de la instancia fueron analizados de forma manual mediante un análisis temático, el cual facilitó la identificación de los temas más significativos que emergieron, los cuales han sido organizados en la sección de resultados. Para guiar la discusión, algunas de las preguntas que se plantearon fueron: *¿qué rol tienen las discusiones y reflexiones dentro de las clases?*, *¿cómo describirías la gestión del docente respecto a las discusiones y reflexiones?*, *¿qué mecanismos específicos ha utilizado el docente para estimular la reflexión y el pensamiento crítico?*, *¿crees que los temas que se discuten en las clases, y sobre los cuales se reflexiona, son en general propuestos por el docente, o son propuestos por el grupo de estudiantes?*, *¿cómo crees que han contribuido las discusiones y reflexiones en las clases para tu desarrollo como docente en formación?*, *¿crees que las discusiones y reflexiones te han ayudado a resolver ciertas interrogantes, a plantearte nuevas interrogantes y/o a cuestionar tu propia práctica?*, *¿cómo describirías tu sensación respecto a discusiones o reflexiones que no se cierran del todo y quedan abiertas?*, *¿crees que la forma en que se han desarrollado las instancias de discusión y reflexión dentro de las clases te ayudarán en tu futuro ejercicio profesional para enfrentar situaciones de cuestionamiento o incertidumbre?*

El proyecto permitió identificar distintos elementos que tributan a la exploración de la inquietud planteada como pregunta de investigación. En resumen, y poniendo el foco en lo identificado a partir del focus group implementado, el cual brindó señales más claras respecto a la presencia de mis características personales, las evidencias obtenidas de la experiencia me permitieron avanzar en una mejor y mayor caracterización de mi rol y mi gestión como formador, así como también en una percepción más definida respecto al efecto de la presencia de reflexiones y discusiones en mi práctica docente. Así, la experiencia arrojó elementos que supusieron una mirada más cercana del yo persona a través de lo que sería el yo formador, ya que aparecieron con mayor claridad rasgos vinculables con mi propia personalidad, por lo que pude observarme con mayor detención y claridad a través de lo que el grupo de estudiantes reportó.

RESULTADOS

A continuación, se presenta una selección de temas clave que destacan, ya sea porque me permiten confirmar quién soy, porque me interpelan como persona y/o como formador, o porque me generaron una cuota importante de satisfacción. Si bien estos temas se han identificado para ser presentados de manera individual, es posible notar la conexión que existe entre estos. A su vez, para cada tema, planteo ciertas interrogantes que me acompañan luego de expresar mis pensamientos, y que creo pueden ser importantes de considerar para modelar ciertos cuestionamientos a quiénes somos y a lo que hacemos.

Tema clave 1. Prácticas reflexivas como sello y su asimilación por parte del estudiantado

Al analizar el discurso de mis estudiantes, se evidencia que una característica que predomina en mi gestión es la promoción de la reflexión permanente, tanto en el ámbito puramente disciplinar, en lo que concierne a la didáctica, o en aspectos pedagógicos. En general, mi rol y mi gestión fue caracterizada por el uso permanente de preguntas que estimulan la reflexión y la discusión, tanto aquellas que han sido previamente seleccionadas por mí de forma intencionada, como las que propongo en función de las intervenciones del grupo de estudiantes. Estas preguntas son en esencia abiertas, favoreciendo la aparición de distintos puntos de vista, lo cual a su vez invita a generar discusiones, sin que ello comprometiese el logro de los objetivos.

Habían unas preguntas bien abiertas, y supongo que en cierto modo el profe siempre estaba detrás, como que él iba poniendo los temas, lo que se iba a discutir, pero como siempre era tan libre, todo estaba ligado a lo que decíamos nosotros, a lo que hacíamos en Práctica, a lo que estábamos viendo, todo eso. Como que siempre la experiencia de cada uno, se veía como, se mostraba un poquito, en todas las cosas que hacíamos, en el desarrollo de la discusión y todo, entonces como que era una mezcla. Como que el profe igual tenía su propósito de la clase, entonces como que igual él guiaba un poco, pero como que él tenía una facilidad para tomar cosas que decíamos y seguir, y siento que eso se notaba en las preguntas que él hacía, como que en las preguntas siempre, de alguna forma, salía algo que venía en la siguiente, entonces como que él decía “ya, con eso en mente, vamos a la siguiente”. Era como que, como que él la guiaba, pero también como que él ya tenía una idea de cómo éramos nosotros, de lo que íbamos a decir, un poco, ese tipo de cosas (N).

Se enfatiza además que usualmente las discusiones no cerraban con una respuesta definitiva, sino que se dejaban abiertas, ya sea para continuar la reflexión a posteriori, o bien para visibilizar que no es posible llegar a conclusiones cerradas. Finalmente, se habla de ejercicios recurrentes de metacognición por parte mía, los cuales modelaban y estimulaban la realización de lo propio por parte del grupo de estudiantes.

Yo creo que hacía mucha pregunta, como que te parafraseaba, para tratar de entenderte, y después hacerte una pregunta, y que uno pudiera ir como “ah, quizás sí,” como que siempre hacía este tipo de preguntas que te hacían, quizás, darte cuenta de que estabas equivocado, quizás que ibas por el buen camino y seguir desarrollando mejor esa idea (V).

Yo siento que, ahora, reflexionando acerca de cómo reflexionamos, antes estábamos diciendo que al principio estábamos como “¿pero por qué no nos da la respuesta?, ¿por qué no nos dice simplemente qué hacer, cómo se hace?”, y yo creo que eso, de cierta forma, tal vez sin darme mucha cuenta, ha impactado en cómo uno enseña, porque,

tal vez, sin el PFP, yo diría que, ya, tengo que ir y decirle a los niños cómo se hace, y eso es como lo más importante, saber cómo se hace y se hace así, pero siento que para mí, ahora, como que cobra mucho más importancia que los niños también se cuestionen por qué se hacen las cosas como se hacen, y que los niños también reflexionen en torno a sus propios conocimientos, y que también puedan discutir en torno a los aprendizajes que uno les enseña, y que no sea solo tomarlo como una verdad porque lo dice el profesor. Entonces, no sé si es algo que lo hice muy consciente, pero ahora como reflexionando en torno a eso, siento que es como lo mismo, es como que estoy buscando que sea como parte de mi sello lo mismo que ha hecho el profe con nosotros durante el año (F).

Sí, yo creo que definitivamente nos ayuda. Quizás, no sé, por lo menos yo estaba en un séptimo básico, y el nivel de discusión, o algo que yo pueda tener con los niños, igual no es tan profundo, y uno como que a veces no, no sé, como que a veces les cuesta responder una pregunta en la que tienen que argumentar un poco más, no es a lo que están acostumbrados, entonces las ponía, pero de a poquito, pero yo creo que, más que nada, en mi formación profesional como docente, te va haciendo preguntarte qué decisiones vas a tomar. Cuando hablábamos de distintos temas, al final siempre quedábamos, yo me quedaba con esta idea de qué voy a hacer yo con esto, qué voy a hacer yo con esta discusión que estábamos teniendo, qué decisión voy a tomar a partir de lo que todos estábamos diciendo, de mis compañeros, del profe, de lo que decía la literatura, qué decisión a partir de eso voy a tomar yo. Entonces, uno a veces dice como “ay, todas estas preguntas”, yo creo que a mí todas esas preguntas me dejaban pensando durante la semana, hasta la otra clase de Didáctica, sobre el tema. A veces lo conversaba con mi pololo, entonces me quedaba reflexionando, conversaba con mi mamá que es profesora, “hablamos esto, no sé qué”, entonces creo que me fue formando y me fue introduciendo en el tema de la educación y en todas estas decisiones que tenemos que tomar, y preparando para ver qué decisiones iba a tomar yo en el futuro. Todavía hay muchas que no las tengo tan resueltas, y que también tengo que tomarlas cuando me enfrente a cierto contexto en un colegio, pero yo creo que me mantiene ahí alerta, como esto, no sé, hablando de las Bases Curriculares, cómo han ido cambiando, las habilidades que toma, los objetivos, las actitudes, como que estoy ahí pendiente de lo que tengo que analizar en el futuro. Yo creo que el profe con esa idea de hacernos discutir nos abrió esta puerta de hacernos reflexionar sobre las cosas de la matemática y de la educación, contextualizadas en nuestros colegios, con las Bases Curriculares, y a reflexionar y al final a tomar una postura frente a ello también (S).

Como consecuencia, un paradigma de enseñanza que se deja entrever en la caracterización que el grupo de estudiantes realizó de mi gestión es el constructivismo, el cual efectivamente puedo afirmar que forma parte de mi sello profesional. Sin embargo, al evaluar si siendo a “ser constructivista” en conversaciones fuera de la sala de clases, ya sea con mis pares o con personas que pertenecen a mis círculos cercanos (pareja, familia, amigos), llego a la conclusión de que lo soy por naturaleza: si bien me parece sumamente importante mostrar mis puntos de vista y realizar análisis críticos de las situaciones, disfruto más la posibilidad de interactuar con el resto a través del planteamiento de preguntas que me permitan visibilizar lo que están pensando, con el fin de aclarar y aclararles sus propias ideas y que construyan su propia visión de la realidad en virtud de un tópico en específico. Lamentablemente, en ocasiones, esto me ha traído complejidades al relacionarme con las personas: tanto en el contexto educativo como en otros campos de la vida, hay personas que no quieren/requieren un interlocutor que los lleve a niveles profundos de reflexión y metacognición, y por tanto no esperan que alguien les guíe en la construcción de sus propias ideas, sino que demandan una intervención más directa. Si bien esto es algo que he pensado en más de una ocasión, debido precisamente a las dificultades que esto me ha generado en la relación con otros, no he cesado en mi manera de enfrentarme al mundo, fundamentalmente por el convencimiento de que mi paradigma o visión de la enseñanza es el correcto. No obstante, es posible que deba adecuar o comprometer en ciertas circunstancias mi necesidad por brindar al otro la experiencia que creo a priori es la más adecuada, y tener más en cuenta lo que ese individuo necesita en ese momento.

Precisamente, es esta diferencia entre las experiencias de docencia y las de carácter personal la que me lleva a dar suma relevancia a una de las intervenciones dentro del focus group.

Yo quería decir algo que creo que es importante señalar, y es que, yo siempre me daba cuenta que las presentaciones que usaba el profe eran muy simples, y que muchas de las preguntas que él usaba para iniciar la discusión eran, literalmente cuatro preguntas que ponía en la diapositiva, y eran bien abiertas, muy abiertas de repente, y desde luego que lo abiertas que eran permitían que, básicamente, cualquier cosa que dijera alguien podía agarrarse él para orquestar una discusión. Además de que nosotros, nuestro grupo, yo siento, era bien proclive a discutir, en buenos términos, digamos, a generar cierto debate, y en ese sentido, creo que es importante decir que el profe tuvo esas condiciones favorables del grupo, nuestro grupo era fácil para hacerlo discutir, porque, por ejemplo, si yo hubiera puesto

estas preguntas tan abiertas en otro contexto donde la gente necesitara que fuesen cosas como más estructuradas o precisas para responder, no se hubiera podido generar la discusión, entonces eso creo que es algo que es importante destacar, que el profe tuvo esa facilidad (D).

Naturalmente, al observar los datos, la aparición de esta afirmación me generó varias sensaciones: sorpresa, porque no tenía contemplado que alguien del grupo lo considerara como una variable; curiosidad, porque tal vez en generaciones anteriores de estudiantes puede haber habido una o más personas que pensaran de manera similar; preocupación, porque tal vez el crédito asociado al logro de aprendizajes en mis estudiantes me corresponde en una medida mucho menor de la que he creído hasta ahora; incertidumbre; porque no tengo claro si podré lograr altos niveles de aprendizaje con un grupo de estudiantes con características poco favorecedoras para la implementación de mi docencia.

A pesar de todo esto, creo que la afirmación no puede haber llegado en un mejor momento de mi carrera como formador, ya que he experimentado lo que significa dudar de mis capacidades en función del contexto en que me desempeño. En años recientes, me he desempeñado de manera más recurrente como formador en contextos de docencia distintos al programa de prosecución de estudios al que he hecho referencia, y que ha sido históricamente el centro de mi actividad profesional, tanto a nivel de docencia como de investigación. Producto de esas experiencias, y aunque parezca algo obvio, he connotado la presencia de perfiles variados de estudiantes, que no responden a la lógica de composición del estudiantado del programa de prosecución de estudios, y que poseen trayectorias formativas, intereses y necesidades mucho más diversas.

Por ejemplo, al realizar el contraste entre tal grupo de estudiantes y aquellos que se forman en un programa regular de pedagogía en enseñanza media, su nivel de escolarización es significativamente mayor, debido tanto a su edad como al hecho de que no cuentan con la finalización de un proceso en educación superior. Esto tiene como consecuencia que los niveles de confianza que se pueden generar no sean equivalentes, y que, inevitablemente, la relación requiera de un grado menor de horizontalidad. A su vez, al enfrentar el desafío de ejercer docencia en un programa de pedagogía en educación básica por primera vez en mi carrera, he podido notar que en las conversaciones disciplinares no logro avanzar hacia los niveles de profundidad que suelo buscar, situación que me ha generado cierta frustración. No obstante, he intentado redireccionar mi ansiedad hacia la acción, tratando de comprender por qué esto se da, si son mis expectativas incorrectas, o si es que hay una oportunidad de modificar la manera en que se forma a tal grupo de estudiantes. Finalmente, mi experiencia reciente en un curso destinado a carreras de pregrado no ligadas al área matemática, el cual diseñé precisamente para difundir la disciplina, me ha permitido volver a enfrentarme a individuos que no tienen una atracción por la matemática, de una manera similar a lo que ocurre en aula escolar, en la cual se cuenta con un grupo heterogéneo que no prefiere una única asignatura. Esta instancia formativa me ha desafiado, ya que ha requerido que ponga en juego lo que hace algunos años tenía como dicotomía en mi quehacer pedagógico: ¿debo enseñar a mis estudiantes de aula escolar de igual forma que a mis estudiantes en la universidad? En esa oportunidad, fue muy difícil para mí asumir que hay ciertas acciones profesionales que son heredables o extrapolables de un contexto a otro. En cierto modo, este curso me ha llevado a repensar en tal disyuntiva, aun cuando el trabajo con estudiantes que están inmersos en su proceso de formación profesional ofrece ciertas ventajas.

La situación expuesta es un representante de esta dualidad o doble faceta del yo persona y el yo formador, lo cual me invita a cuestionar el origen de mi condición de ser reflexivo y a tensionar algunas acciones propias del vínculo con diversos contextos de docencia: ¿soy reflexivo y metacognitivo en mi diario vivir porque me formé como docente, y posteriormente como formador de formadores, bajo la creencia en tal paradigma?, ¿lo soy porque mis características personales son coherentes y compatibles con tal paradigma, y por tanto de manera espontánea lo he acogido como mi sello profesional?, ¿lo sería aun dedicándome a otra actividad profesional?, ¿es mi interés por el pensamiento de las personas auténtico, o es simplemente un reflejo de la aplicación de mi praxis a mi forma de relacionarme con el entorno?, ¿tenemos cierta predisposición a adoptar un perfil de docente en función de determinadas condiciones de base o características individuales?, ¿pueden nuestras características individuales convertirse en obstaculizadores para implementar una docencia que tiene en consideración la diversidad del estudiantado?

Tema clave 2. El desafío de transmitir certezas en un contexto que naturalmente es de incertidumbre.

Dentro de la conversación que se dio en el focus group, hubo coincidencia entre las y los participantes acerca de la capacidad que poseo para dar un amplio protagonismo a mis estudiantes, poniendo mucha atención a lo que dicen y expresan, e integrando los distintos puntos de vista que emergen, incluso cuando estos no guardan directa relación con el tema en cuestión, o cuando alguna de las opiniones va en una dirección lejana a la de la mayoría.

A mí, un mecanismo que usaba el profe recurrentemente, y que al menos a mí me incentivaba a aportar mi propia visión u opinión, era que, independiente de lo que tú dijeras, que a veces yo mismo me daba cuenta que podría haber sido un disparate quizás lo que podría haber dicho en algún minuto, el profe de todas maneras se agarraba de eso y te lo decía y te daba una retroalimentación al respecto, aunque fuese mínima. A veces, si es que contribuía a la discusión, lo tomaba, lo parafraseaba y lo volvía a tirar para que otra persona hablara sobre ello, o si es que era medio extraño, te lo decía, como “ah, pero por qué dices esto, no será que, incluso es contrario a lo que estamos viendo, ¿estás seguro?”, y ahí uno como que se lo cuestionaba, volvía a decir algo que ya era correcto, uno se daba cuenta de su error, y eso mismo lo aprovechaba para seguir con la discusión, y eso, esa consideración que tenía con la opinión de uno, independiente de si es que era constructiva para la discusión, al final él la hacía constructiva, te obligaba a hacer algo constructivo, y lo utilizaba (D).

Como se puede ver, existe una necesidad de parte mía por saber lo que mis estudiantes piensan respecto a los distintos temas que se discuten, fundamentalmente porque el propósito que busco es que ellas y ellos sean protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, que vayan construyendo su propia visión de lo relativo a la disciplina y su enseñanza, que la discusión sea auténtica entre quienes forman parte del grupo de estudiantes, estando yo como un intermediario o guía, y que todas y todos tengan la oportunidad de expresarse, de modo que aparezcan certezas, interrogantes, tensiones, polémicas, experiencias, entre otros. En ese sentido, mi propuesta formativa está centrada en la participación de las y los profesores en formación, y por tanto intento quitarme cualquier grado de protagonismo. A su vez, el dar la posibilidad al grupo de estudiantes de que se expresen libremente y de forma permanente, conlleva a una importante responsabilidad por parte del formador: dar respuesta a las interrogantes que plantean, reconducir o guiar ciertos razonamientos, e interpelar o tensionar en función de aquellos temas que invitan a discusiones más intensas y que ponen sobre la mesa nuestras creencias.

En relación a esto, una preocupación auténtica y legítima por parte de las y los profesores en formación radica en la búsqueda de cierta claridad por parte del formador, respecto a la confirmación de que ciertas ideas o respuestas son las correctas (o que al menos van en la línea de lo esperado), y que, en consecuencia, los saberes están siendo adquiridos de la manera apropiada. En otras palabras, quienes están en un proceso formativo, naturalmente, requieren la aprobación o validación de que sus perspectivas son adecuadas.

Bueno, como había dicho antes, esto de usar muchas preguntas, también lo que dijo D, eso de que siempre se agarraba de todas las opiniones el profe, incluso cuando había alguna como muy contradictoria a lo que todos pensábamos, él la tomaba y generaba una discusión en torno a eso, y como que nunca, también como habían dicho las chicas antes, nunca había algo correcto, nunca te hacía sentir que tu respuesta estaba mal, por muy distinta que fuese a la de los demás, y siempre era en torno a generar conversación, y también como que todas las conversaciones quedaban como, ahí, como en la reflexión, y a veces nosotras quedábamos como “¿pero qué hay que hacer? Díganos que hay que hacer” y no, quedábamos ahí como en el aire, al final dependía de cómo lo viéramos nosotros (F).

Uno de los riesgos que se corre al intentar que el protagonismo esté en el grupo de estudiantes, es que los cierres asociados a una situación de aprendizaje, instancia en que se espera consolidar, o más bien institucionalizar los aprendizajes logrados, no tengan del todo ese propósito. En efecto, en numerosas ocasiones, y de manera plenamente consciente e intencionada, las interrogantes que surgen durante una sesión determinada, sean estas las que han sido propuestas por mí o las que el grupo de estudiantes va planteando, no son respondidas necesariamente de forma taxativa y cerrada, sino que más bien tengo la expectativa de que hayan ciertas inquietudes que acompañen a las y los profesores en formación a posteriori, y que las potenciales respuestas vayan apareciendo en la medida que se avanza con los contenidos del curso, así como también de acuerdo a la adquisición de nuevas experiencias por parte del grupo de estudiantes en su práctica en aula escolar. Naturalmente, esta propuesta formativa invita a que cada docente en formación configure su propia visión y versión de lo que la literatura propone, transmitiendo la sensación de que no podemos quedarnos con lo que nos dice la teoría, sino que debemos tener una posición crítica, en virtud de las particularidades de los contextos de enseñanza, e incluso de nuestras propias creencias.

Yo al principio me daba... Porque, yo veía todos estos temas, y yo le decía al profe “ya, pero, ¿cuál es lo mejor?”, porque uno tiene esta idea de que el profe, bueno, por supuesto que nos enseña y tenemos esta idea de profesor con esta relación más asimétrica, entonces al final el profe planteaba estos temas y nosotros los hablábamos, y yo estaba como “ya, pero díganos qué es lo mejor, para hacer eso”, y el profe yo creo que... Al principio, yo quedaba como “pucha, ya, tengo que pensarlo yo”, y era como, un poco, no ansiedad, pero como que quedaba un poco inquieta, pero ya después, con el tiempo, yo me fui dando cuenta que, justamente, eso era lo que quería el profe. O

sea, plantear estas discusiones, plantear todas estas ideas, que entre todos las fuéramos... La F, la N otra cosa, todos íbamos incorporando, nutriéndonos de lo que decía el otro, y mejorando nuestra postura, y al final quedábamos ahí. Yo creo que no era algo que quedaba como inconcluso, para mí no era como que quedó en el aire, sino que la misma discusión hacía que cada uno se diera su respuesta, y la fuera nutriendo. O sea, cada uno tenía una postura, y la iba de alguna manera nutriendo con el otro (S).

Lamentablemente, esta perspectiva en la formación inicial no es comprendida o aceptada de igual forma por cada estudiante, lo cual genera ciertos grados de ansiedad o preocupación en algunos estudiantes. Sin embargo, con el paso del tiempo, he sentido que las y los profesores en formación valoran positivamente esta inmersión permanente en un ejercicio de reflexión y metacognición, a pesar de que por momentos se puede volver agotador. De todos modos, creo que es fundamental no dejar de tener en cuenta que el programa en el cual he desarrollado fundamentalmente mi docencia, y por tanto he buscado implementar las estrategias formativas que indico, está orientado a formar a docentes en un período sumamente acotado de tiempo, lo cual me debe invitar a ser más empático con mi grupo de estudiantes, en tanto su necesidad por tener certezas y aplicar sus conocimientos es inmediata, siendo importante para estos ver que el proceso de formación rinde frutos.

Así, al indagar en mi personalidad y mi manera de relacionarme con el entorno, encuentro de forma clara esta tendencia a no necesariamente concluir algo respecto a lo que planteo en una conversación, sino que en diversas oportunidades busco proponer preguntas que, a mi juicio, aportan a la discusión desde el punto de vista reflexivo y metacognitivo, pero que no generan una respuesta o cierre del tema en que se centra la conversación. En ocasiones, dependiendo de quiénes sean mis interlocutores, he notado que hay personas que no quieren seguir pensando en las cosas luego de un momento álgido de interacción, o que no quieren considerar otras aristas del tema que son interesantes de incorporar, sino que esperan pasar rápidamente a otro tema, sin ahondar en mayores detalles y sin llegar a niveles de profundidad que puedan generar cierto ahogo. Evidentemente, esto se relaciona directamente con el primer elemento clave planteado en este apartado, ya que la manera de ser de cada individuo y sus intereses son determinantes para intentar vincularse de una u otra forma, y es natural que no todas las personas disfruten de repensar y darle varias vueltas a una misma cosa, sin tener la seguridad de que ese uso del tiempo y ese desgaste cognitivo terminará siendo una inversión. Esto último es lo que precisamente se puede homologar con el contexto de docencia: no puedo aspirar a que todas y todos mis estudiantes valoren de igual manera un ejercicio de reflexión, sino que debo ajustar mis expectativas de acuerdo a las necesidades que mis estudiantes tienen.

La capacidad de escuchar al otro y su relevancia para el proceso formativo, así como la necesidad llegar a un cierre efectivo de las discusiones, en que se generen conclusiones y acuerdos claros, genera algunas preguntas legítimas: ¿cuánto requieren las y los profesores en formación ser escuchados?, ¿cuáles son las mejores estrategias para que la voz del estudiantado tenga presencia de forma equitativa?, ¿hasta qué punto se debe comprometer la participación del grupo de estudiantes cuando este es muy numeroso?, ¿cómo podemos tener certeza de que esta acción docente está siendo incorporada por las y los profesores en formación?, ¿cómo puedo transmitir a mis estudiantes seguridad respecto a lo que están aprendiendo, y a la forma en la que lo están haciendo, cuando nos desenvolvemos en un contexto que naturalmente presenta incertezas y variaciones constantes?, ¿cómo se puede ajustar un ejercicio de reflexión o metacognición, de modo que se optimice el uso del tiempo y que no se vuelva agotador?, ¿cuáles son los temas para los que efectivamente cobra sentido dejar planteadas ciertas interrogantes que no se deben/pueden resolver en un determinado momento, y que requieren de otros recursos teóricos o prácticos para aproximarse a una respuesta?, ¿es apropiado considerar la visión de las y los profesores en formación acerca de la utilidad de proponer “cierres abiertos”?

DISCUSIÓN

Las prácticas de enseñanza y las características individuales no están exentas de vincularse, incluso trasladarse, al punto de volverse indistinguibles. Esta situación hace que nuestra labor como formadores esté condicionada e influenciada en gran medida por quiénes somos y las experiencias personales que hemos tenido a lo largo de la vida, sean estas cercanas o no al ámbito académico. En este caso, he buscado dar mi testimonio respecto a la manera en que mis características personales potencian la implementación de una docencia con foco en discusiones y reflexiones, lo cual tiene ciertos beneficios, tanto para el formador como para el grupo de estudiantes, pero también presenta desafíos y posibles dificultades, lo cual es propio de la labor formativa y de la interacción entre seres humanos. Bajo estas premisas, es central recordar y aceptar la relevancia que posee la reflexión dentro de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática (Driscoll, 2015; Kastberg et al., 2025; Parada & Pluinage, 2023; Seckel & Font, 2020; Wheatley,

1992), teniendo un rol potenciador de ciertas características elementales de su desarrollo, tales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el razonamiento lógico, la autoconsciencia o el modelamiento matemático, entre otras, así como también un propósito de construcción de la identidad profesional y la superación de dificultades (Chen, 2015; Páez et al., 2020). A su vez, es interesante considerar la visión de Rodgers & LaBoskey (2016), acerca del acto de reflexionar como parte de la naturaleza misma de enseñar a enseñar, al margen de la disciplina de estudios, lo cual hace que no podamos rehuir de la relevancia y necesidad de generar en nuestros profesores en formación el hábito de reflexionar acerca de su propia práctica, a fin de instalar esta capacidad como un acto innato, y de ser partícipes de ejercicios de metacognición (Wass et al., 2023).

Así, a través de las diversas afirmaciones obtenidas del focus group y del propio análisis de aquellas intervenciones, pude distinguir una descripción de elementos que me caracterizan como individuo, notando acciones que me acompañan en escenarios de la vida distintos a la docencia. A su vez, emergieron algunos puntos relevantes que dan cuenta de que mi perfil como formador puede no estar del todo resuelto, lo cual podría dejar entrever que ciertos aspectos de mi personalidad tampoco están completamente estables o consolidados. En ese sentido, la visión de mis estudiantes fue reveladora y me permitió tener una mayor comprensión de la manera en que se relacionan el yo persona y el yo formador. Uno de los puntos que considero más importantes de rescatar en esta retrospectiva de lo declarado, es la claridad que tengo ahora acerca de mi manera de enfrentarme al mundo, y en particular de desempeñarme como formador: al analizar lo que ha sido mi historia como aprendiz, desde mi etapa como escolar hasta mi experiencia formativa universitaria, tanto disciplinar como pedagógica, he podido recordar que yo aprendí a no querer que me dieran la respuesta, porque me pareció importante tener la oportunidad de pensar, y por tanto he generado el hábito o la necesidad de reflexionar de forma constante. Inevitablemente, esta posición respecto a mi propio proceso de aprendizaje ha impactado profundamente en mi visión del rol que tenemos como formadores, llevándome a querer que mis estudiantes vivan la misma experiencia que yo busqué tener, en este caso a través de mi gestión docente.

No obstante, y a pesar de que quiero transmitir un posicionamiento seguro y claro, me es eludible como parte de mi naturaleza cuestionadora, plantearme una interrogante que puede estar detrás de la búsqueda por una validación de mi rol como formador por parte de mis estudiantes: ¿por qué me importaba conocer la opinión de mis estudiantes?, ¿dudé respecto a las características de mi docencia, al efecto que tiene en mis estudiantes mi propuesta formativa y a la visión que estos tienen de mí? Al tratar de dar una respuesta a esta pregunta, tiendo a pensar que lo que buscaba era una reafirmación de que lo que he intentado hacer a través de estos años tiene sentido para mis estudiantes, y que particularmente las instancias de discusión y reflexión aportan a la formación inicial docente, quedando como un legado importante que les acompañará en su ejercicio profesional. ¿Y tiene sentido buscar esa revalidación de un buen desempeño profesional? Por supuesto que sí, y especialmente en nuestros propios estudiantes. Al margen de las evaluaciones estandarizadas que cada institución propone para su planta docente, en el mundo académico no suelen haber instancias en que la labor formativa sea analizada y valorada en profundidad, por lo que estudios como el que subyace a este artículo son de vital importancia para realizar un monitoreo de nuestro quehacer como formadores, y creo que las y los profesores en formación son cruciales para darnos el feedback necesario para confirmar o modificar nuestras prácticas de enseñanza. Por lo tanto, creo que es necesario manifestar que la aplicación del focus group que ha permitido dar contexto a este análisis de mi propia práctica, me ha ayudado a generar nuevas preguntas respecto a lo que hago, a quién soy, y a cómo ambas cosas se interrelacionan, teniendo además plena apertura a evaluar mis creencias a la vista de los resultados.

CONSIDERACIONES FINALES

En principio, los cuestionamientos que he buscado exponer a través de este artículo constituyen una invitación a que las y los formadores indaguen en su construcción como tales, teniendo en cuenta que a todo formador subyace una persona que influye más de lo esperado en su posicionamiento frente a labor formativa y a su desempeño profesional. Así, esta mirada introspectiva podría ayudar a que, por ejemplo, las y los formadores sean más conscientes de que la creencia en unos u otros paradigmas de enseñanza está condicionada y se vincula con aspectos personales. A su vez, el autoconocimiento de las y los formadores tiene el potencial de impactar de forma significativa en sus estudiantes, en tanto las experiencias formativas que les ofrecen están fuertemente determinadas por las características individuales de quienes les guían. No debemos olvidar que, al igual que un director de cine, un deportista, o cualquier otro rol de exposición masiva, nos debemos a nuestro público, y es ese grupo quien puede llegar a conocernos mejor que nadie, tanto en lo profesional como en lo íntimo.

REFERENCIAS

- Aghakhani, S., Lewitzky, R. A., & Majeed, A. (2023). Developing reflective practice among teachers of mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 18(4), em0755. <https://doi.org/10.29333/iejme/13715>
- Artzt, A. F., Armour-Thomas, E., Curcio, F. R., Gurl, T. J., & Markinson, M. (2015). *Becoming a Reflective Mathematics Teacher: A Guide for Observations and Self-Assessment (3rd ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315776941>
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- ARTMUSELONDON. (29 de abril de 2019). *Stepping inside Stanley Kubrick's mind*. <https://artmuselondon.com/2019/04/29/stepping-inside-stanley-kubricks-mind/>
- Aydemir Dev, M., & Bayram Arlı, N. (2025). The Role of Personality Traits and Decision-Making Styles in Career Decision-Making Difficulties. *Behavioral Sciences*, 15(2), 159. <https://doi.org/10.3390/bs15020159>
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49-74. <https://doi.org/10.29092/uacm.v9i19.390>
- Carroll, J. (s.f.). 'The idea and taste machine' inside the mind of Stanley Kubrick. [Marketingsociety.com](https://www.marketingsociety.com/blog-post/idea-and-taste-machine-inside-mind-stanley-kubrick). <https://www.marketingsociety.com/blog-post/idea-and-taste-machine-inside-mind-stanley-kubrick>
- Chen, C. (2015) Reflections on Learning How to Teach Mathematics: The Initial Training of Kindergarten Teachers. *Creative Education*, 6, 1328-1335. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.612133>
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S., y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 71-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Decker, L. E., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality Characteristics and Teacher Beliefs among Pre-Service Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 45–64. <http://www.jstor.org/stable/23479223>
- Dhar, U. (2024). Professional Development Experiences Aligned to the Ideal Self: A Positive Psychology Perspective on Individual Development. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00218863241269055>
- Driscoll, K. (2015). Improving the Effectiveness of Mathematics Teaching through Active Reflection. *Mathematics Education Research Group of Australasia*.
- Erdogan, F. (2019). Effect of cooperative learning supported by reflective thinking activities on students' critical thinking skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 80, 89-112. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.80.5>
- Etscheidt, S., Curran, C. M., & Sawyer, C. M. (2012). Promoting Reflection in Teacher Preparation Programs: A Multilevel Model. *Teacher Education and Special Education*, 35(1), 7-26. <https://doi.org/10.1177/0888406411420887>
- Ferrier, A. (28 de octubre de 2023). *The actors who hated Stanley Kubrick*. <https://faroutmagazine.co.uk/actors-who-hated-stanley-kubrick/>
- Flores, P. (2007). Profesores de Matemáticas Reflexivos: Formación y Cuestiones de Investigación. *Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 1(4), 139-159.

- Göncz, L. (2017). Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 75–95. <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1339572>
- Graham, M. (29 de marzo de 2018). *Remembering Ríos: The brilliant and crazy mind of Marcelo Ríos*. Tennis 365 <https://www.tennis365.com/atp-tour/remembering-rios-the-brilliant-and-crazy-mind-of-marcelo-rios>
- Hamilton, M.L., Pinnegar, S., Davey, R. (2016). Intimate Scholarship: An Examination of Identity and Inquiry in the Work of Teacher Educators. En J. Loughran, M. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 181-237). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_6
- IESE Insight. (12 de agosto de 2022). *La odisea creativa de Stanley Kubrick*. <https://www.iese.edu/es/insight/articulos/stanley-kubrick-odisea-creativa/>
- Jamal, A. (14 de abril de 2020). *Stanley Kubrick is a genius, period*. Medium. <https://medium.com/@acidtestgo/stanley-kubrick-is-a-genius-period-2e4c84173f63>
- Jackson, E. (2015). *Reflective primary mathematics*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473921429>
- Kastberg, S. E., Lischka, A. E., & Hillman, S. L. (2018). Exploring Mathematics Teacher Educator Questioning as a Relational Practice: Acknowledging Imbalances. *Studying Teacher Education*, 15(1), 67–81. <https://doi.org/10.1080/17425964.2018.1541278>
- Kastberg, S. E., Lischka, A. E., & Hillman, S. L. (2025). Mathematics teacher educators' discussion practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 28(2), 399–421. <https://doi.org/10.1007/s10857-024-09666-y>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- La Tercera (30 de marzo de 2018). *Talento milagroso: Los expertos del mundo elogian a Marcelo Ríos a 20 años del N° 1*. <https://www.latercera.com/el-deportivo/noticia/talento-milagroso-los-expertos-del-mundo-elogan-a-marcelo-rios-a-20-anos-del-n-1/117663/>
- Loughran, J., & Russell, T. (2002). *Improving Teacher Education Practice Through Self-study (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203018637>
- Medrano, C. (29 de marzo de 2018). *Las luces y sombras de Marcelo Ríos a 20 años del N° 1 del mundo*. Radio Universidad de Chile. <https://radio.uchile.cl/2018/03/29/las-luces-y-sombras-de-marcelo-rios-a-20-anos-del-n-1-del-mundo/#:~:text=Las%20luces%20y%20sombras%20de%20Marcelo%20R%C3%ADos,los%20entrenamientos%20del%20equipo%20de%20Copa%20Davis>
- Ngololo, E. N., & Kanandjebo, L. N. (2021). Becoming reflective practitioners: Mathematics student teachers' experiences. *JRAMathEdu (Journal of Research and Advances in Mathematics Education)*, 6(2), 128-141. <https://doi.org/10.23917/jramathedu.v6i2.12375>
- Páez, D. A., Eudave Muñoz, D., Cañedo Ortiz, T. de J., & Macías Esparza, A. C. (2020). Teachers' reflections on mathematics teaching practices in a vulnerable context. *Multi-Science Journal*, 3(2), 12–19. <https://doi.org/10.33837/msj.v3i2.1204>
- Parada, S. E., & Pluvínage, F. (2023). Reflexiones de profesores de matemáticas sobre aspectos relacionados con su pensamiento didáctico. *Revista Latinoamericana De Investigación En Matemática Educativa*, 17(1), 83–113. <https://doi.org/10.12802/relime.13.1714>

- Perrenoud, Philippe. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. GRAO.
- Pinnegar, S., Cardinal, T., Murphy, M.S., & Huber, J. (2021). Writing Toward Knowing: Crafting Intimate Scholarship. En J. Kitchen (Ed.), *Writing as a Method for the Self-Study of Practice* (pp. 111-135). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-2498-8_7
- Psycharis, G., & Kalogeria, E. (2017). Studying the process of becoming a teacher educator in technology-enhanced mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 21(6), 631–660. <https://doi.org/10.1007/s10857-017-9371-5>
- Robinson, B (2020). *Scientists Discover The Link Between Your Personality And Degree Of Career Success*. Forbes. <https://www.forbes.com/sites/bryanrobinson/2020/12/05/scientists-discover-the-link-between-your-personality-and-degree-of-career-success/>
- Rodgers, C., & LaBoskey, V. K. (2016). Reflective Practice. En J. Loughran, M. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 71-104). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_3
- Rodríguez, N. (29 de mayo de 2024). “Para mí Chino Ríos es como Maradona”: ex tenista argentino se rinde ante el talento del ex número uno del mundo. Futuro. <https://www.futuro.cl/2024/05/para-mi-chino-rios-es-como-maradona-ex-tenista-argentino-se-rinde-ante-el-talento-del-ex-numero-uno-del-mundo/>
- Russell, T., Fuentealba, R. & Hirmas, C. (Eds.) (2016). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través de self-study*. Organización de Estados Iberoamericanos. <https://oei.int/oficinas/chile/publicaciones/formadores-de-formadores-descubriendo-la-propia-voz-a-traves-del-self-study>
- Schoenfeld, A. H. & Kilpatrick, J. (2008). Towards a Theory of Proficiency in Teaching Mathematics. En D. Tirosh & T. L. Wood (Eds.). *The Handbook of Mathematics Teacher Education, Volume 2, Tools and Processes in Mathematics Teacher Education*, (pp. 321-354). Sense Publishers.
- Seckel, M. J. & Font, V. (2020). Competencia reflexiva en formadores del profesorado de matemática. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (25), 127-144. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.crfp>
- Wass, R., Rogers, T., Brown, K., Smith-Han, K., Tagg, J., Berg, D., & Gallagher, S. (2023). Pedagogical training for developing students’ metacognition: implications for educators. *International Journal for Academic Development*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2023.2246442>
- Wheatley, G. H. (1992). The Role of Reflection in Mathematics Learning. *Educational Studies in Mathematics*, 23(5), 529–541. <http://www.jstor.org/stable/3482851>