

La evaluación sobre la propia práctica docente: una reflexión de un futuro profesor de Química durante su residencia a partir de sus interacciones discursivas.

Cutrera, Guillermo.¹ ; Stipcich, Silvia.²; Chrobak, Ricardo.³

(1) guillecutrera@hotmail.com.

(2) sstipci@exa.unicen.edu.ar

(3) mecenster@gmail.com

Resumen.

El actual contexto profesional de los profesores requiere un dominio estratégico y autónomo del conocimiento integrando el saber decir con el saber hacer; demanda de un profesional reflexivo capaz de actuar *en* y *sobre* la acción. Esta capacidad de actuación estratégica, necesita, sin duda alguna, ser educada.

La iniciación a la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años de profesión en los cuales los docentes deben realizar la transición de estudiantes a profesores. En este trabajo presentamos algunos resultados parciales de una investigación más amplia desarrollada en el ámbito de la formación del profesorado novel de secundaria, centrada en el estudio del lenguaje docente como mediador en la construcción de significado. En particular, en este trabajo, analizamos las reflexiones iniciales de un practicante del profesorado de Química a través de las cuales evalúa su desempeño en las prácticas de la enseñanza.

En su análisis, el practicante divide sus intervenciones en dos grupos que –utilizando sus propias palabras– denomina como “puntos altos” y “puntos bajos”. El análisis de esta propuesta del practicante se realiza introduciendo la categoría denominada *gestionamiento* así como sus dimensiones e indicadores.

Palabras clave: Formación docente; discurso docente; autoevaluación; práctica docente reflexiva.

Introducción.

Mayoritariamente la enseñanza universitaria se ha centrado en la formación teórica antes que en la práctica y cuando se ha orientado a esta última lo ha realizado más en términos técnicos antes que estratégicos. Es decir ha capacitado para la reproducción de rutinas antes que para generar nuevas soluciones que puedan adaptarse a nuevas situaciones. El actual contexto profesional de los profesores requiere un dominio estratégico y autónomo del conocimiento integrando el saber decir con el saber hacer. En síntesis, exige de un profesional reflexivo (Schön, 1987) capaz de actuar *en* y *sobre* la acción. Esta capacidad de actuación estratégica, necesita sin duda alguna, ser educada.

¹ Facultad Ciencias Exactas y Naturales. UNMDP. Provincia de Buenos Aires.

² Facultad de Ciencias Exactas. UNCPBA. Provincia de Buenos Aires.

³ Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional del Comahue.

La iniciación a la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años de profesión en los cuales los docentes deben realizar la transición de estudiantes a profesores

(García, 2002). Durante este proceso se presenta una situación compleja, no exenta de conflictos que algunos autores identifican como de choque con la realidad. Veenman (1984) denominó *shock de realidad* al fenómeno que se da cuando las expectativas y experiencias reales de trabajo no son similares a las que el profesor se creó en la universidad. Este *shock* se presenta con bastante frecuencia en los profesores noveles que inician su carrera docente provocando sentimientos de inseguridad, angustia, incertidumbre, falta de confianza y la necesidad urgente e imperiosa de ser reconocido, aceptado e integrado por el grupo de iguales. Marcelo (2002) menciona un conjunto de problemáticas específicas del docente novel: la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus colegas, la dificultad de transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza.

Entendemos a la práctica docente como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. 2008). La práctica docente reclama, en particular desde el ámbito de la investigación educativa, de un “profesional reflexivo”. En las últimas décadas, las expresiones “profesional reflexivo”, el “profesor como investigador”, se han convertido en lemas característicos a favor de la reforma y mejoras de la enseñanza y la formación del profesorado en todo el mundo. Dada la multiplicidad de interpretaciones asociadas a este término, en este trabajo entendemos que un profesional reflexivo es una persona que, con independencia de dictados externos, bajo su responsabilidad y apoyada en sus conocimientos y experiencia (profesional), desarrolla un trabajo práctico cualificado -la docencia, en nuestro caso-. La distinción entre acción rutinaria y acción reflexiva (Dewey, 1989) nos permite recuperar la idea de “reflexión” como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica, a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. De su parte, Stenhouse (1985), define al profesor como investigador con el fin de promover un desarrollo efectivo del currículum. Señala cuatro características esenciales en estos educadores, a los que denomina “profesionales amplios” (Stenhouse, 1985, p. 196), entre las cuales, menciona el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza que ellos mismos imparten y el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar. En todo caso, una práctica reflexiva exige un proceso continuo de autoevaluación, el ejercicio de un proceso de aprender a mirar la propia práctica y es esta dimensión la que nos interesa recuperar en este trabajo.

En este trabajo presentamos algunos resultados parciales de una investigación más amplia desarrollada en el ámbito de la formación del profesorado novel de secundaria, centrada en el estudio del lenguaje docente como mediador en la construcción de significado (Lemke, 1997; Mortimer, 1998). En particular, analizamos las reflexiones de un practicante sobre su propio accionar en las prácticas docente de un estudiante del profesorado de Química durante su residencia.

Metodología.

La secuencia didáctica que enmarca lo que aquí se discutirá, se corresponde con un total de cuatro clases durante las cuales el practicante enseñó el tema “leyes de los gases”. En este trabajo analizamos la primera de las sesiones pertenecientes a esta secuencia didáctica. Considerando la organización episódica de una clase (Lemke, 1997), a efecto de su análisis, la sesión se dividió en un total de cuatro episodios. El primero de ellos está centrado en la recuperación de conocimientos previos de los alumnos, relacionados con el modelo cinético molecular, trabajado con anterioridad por el grupo de alumnos. En el segundo de los episodios, el practicante desarrolla una de las temáticas centrales de la clase, las relaciones entre las variables de estado que rigen el comportamiento del gas ideal. El inicio del tercer episodio está marcado por la presentación de la primera ley de los gases y la realización de una experiencia demostrativa; junto con el episodio anterior, constituye el cuerpo principal de la clase. El cuarto y último episodio, se estructura a partir de la resolución de las actividades de la guía por los alumnos.

El audio de la clase y su desgrabación fueron proporcionados al practicante para su análisis. A solicitud del docente responsable de la Práctica, el practicante organizó su análisis considerando los puntos “altos” y “bajos” de sus intervenciones de enseñanza que, a su entender, pueden inferirse del análisis de la desgrabación de la clase. Estas reflexiones, por un lado, constituyen el objeto de este trabajo y, además, permiten concretar una instancia para la reflexión sobre las intervenciones del practicante, a través de aquellos aspectos que él mismo significa como relevantes.

Análisis de la reflexión del practicante.

El practicante no tiene experiencia docente previa en instituciones escolares.⁴ Esta intervención es la primera de una serie que desarrollará en el contexto de las materias del profesorado correspondientes a la práctica profesional. En su análisis, el practicante divide sus intervenciones en dos grupos que –utilizando sus propias palabras- denomina como “puntos altos” y “puntos bajos”.

La incertidumbre, que produce este primer acercamiento a la práctica profesional, es la primera consideración que se encuentra en la reflexión del practicante: *“Al leer por primera vez el extracto escrito sobre la grabación de mi primera clase como docente (sobre el tema “Las leyes de los gases”), uno comienza a poder ver con mayor precisión los errores y aciertos en una primera clase en donde los nervios y la incertidumbre son los principales actores.”*⁵ Esta situación inicial sigue manteniendo su vigencia si consideramos la narración que el practicante elabora luego de haber finalizado esta secuencia didáctica e iniciar una nueva. En esta oportunidad, luego de la primera sesión, redactaba: *“[...] hablando de los aspectos positivos, puedo destacar que en comparación con las clases*

⁴ Utilizaremos los términos “practicante” y “residente” indistintamente.

⁵ Los pasajes transcritos del análisis del practicante respetan, en todo sentido, el texto original.

dadas en Práctica I, del tema gases, la fluidez de la clase ha mejorado de manera considerable. Creo que en parte, esto se debe a la confianza que uno va ganando a medida que transcurren las horas de clases, pero además, se debe a que la preparación de la clase fue con un gran margen de anticipación y me permitió afinar varios conceptos y detalles que fueron sumando riqueza a la clase.”

Esta inseguridad a la que refiere el residente y que coloca como un “punto bajo” de sus intervenciones, se expresaría en el uso reiterado de la pregunta “¿está bien?”: *“Para comenzar con los puntos más flojos de la intervención, puedo destacar en primer lugar la enorme cantidad de veces que repetí la pregunta “¿está bien?” Creo que esto se debe a mi inseguridad en esas primeras horas y la necesidad interna de saber si los chicos estaban entendiendo. Sin embargo, esta frase solía cortar las explicaciones y no le daban fluidez a lo explicado”*. La necesidad de “saber si los chicos estaban entendiendo” expresada en el contexto de su “inseguridad en esas primeras horas”, tiende a que el empleo de la pregunta coloca, preferentemente, el énfasis en su inseguridad antes que en la posibilidad de generar espacios para las preguntas de los alumnos. La pregunta “¿está bien?” no sería pensada por el practicante en términos de una estrategia que habilite la posibilidad de intercambios discursivos con el grupo de alumnos; en su lugar, el énfasis estaría colocado en el control de su propia intervención. Si bien esta pregunta podría ser utilizada por el docente como marcador del discurso, sin embargo, la reflexión del practicante no permitiría, además, identificar esta intencionalidad para utilizarla como refuerzo para conectar dos actos si consideramos que “[...] esta frase solía cortar las explicaciones y no le daban fluidez a lo explicado”.

También destaca, entre los “puntos bajos”, la falta de atención que dedica a las respuestas de los alumnos a sus preguntas, la escasa interacción que tiende a establecer con el grupo de alumnos: *“Por otra parte, en un momento, realizo una pregunta para los alumnos pero no presto atención a la respuesta que da uno de ellos.”* Vincula esta actitud, relacionada al gestionamiento de la clase, con la inseguridad que guía sus primeras intervenciones: *“Quizás se deba a que estuve muy pendiente de lo que explicaba (para no confundirme en la respuesta) y no de la interacción con ellos que puede llevar a resolver dudas o confusiones.”* El ejemplo que cita es la siguiente secuencia triádica:

Por ejemplo, selecciona el siguiente pasaje de la clase para ejemplificar este aspecto de su intervención:

109.- A: ¿Hay más partículas de gas ahí?

110.- P: A Uds. ¿qué les parece? ¿Que las partículas de gas adentro aumentan?

111.- Grupo: si...(pocos afirman que “no”)

112.- P: ¿Si aumentan? ¿Yo en algún momento abrí esto (haciendo referencia a la botella)? Siempre estuvo cerrado.

113.- A: Se mueven más rápido.

114.- P: (Sin atender la respuesta) Lo que hace es que las moléculas de aire...las partículas de adentro (corrigiéndose) empiezan a moverse mucho más rápido por la temperatura y empiezan a expandirse. ¿Está bien? El número de partículas adentro nunca cambió porque yo nunca le agregué más gas”.⁶

⁶ La negritas, en los pasajes seleccionados, son agregadas por el practicante en el texto de la desgrabación.

Otro aspecto negativo que el practicante destaca de sus intervenciones está centrado en los errores sintácticos y/o semánticos en la construcción de sus explicaciones: *“En segundo lugar, al tener escrito mi forma de desenvolverme al explicar, pude ver que había muchas oraciones que no estaban bien formuladas ya que mi ansiedad por explicar y hacerme entender hacía que no pueda en varios momentos elaborar una oración bien formulada.”* Uno de los casos que selecciona el practicante es extraído del episodio en el que realiza una demostración experimental para la ley de Boyle: *“Cuando yo aumento la presión, es decir, aprieto el gas, fíjense lo que pasa, disminuye el volumen, aumenta la presión entonces compacta todo, y ahora, no, el gas siempre es el mismo, esto está sellado al final entonces ¿yo que hago? aumento la presión, y que va a pasar?...* Este fragmento de su discurso, fue recordado por el residente del siguiente ente pasaje de intercambios discursivos:

284.- P: Cuando yo aumento la presión, es decir, aprieto el gas, fíjense lo que pasa. Y cuando yo disminuyo la presión, ¿vieron? Ahora voy a pasar por todos, quédense tranquilos. Vamos de nuevo, cuando yo aprieto, fíjense lo que pasa.

285.- A: Disminuye.

286.- P: Disminuye. Es como que claro, aumenta la presión, entonces compacta todo. Ahora...

287.- A: Ahí queda. ¿Ahí hay más gas o menos?

288.- P: No. El gas siempre es el mismo porque esto está sellado. Esto está sellado al final y acá nunca sale el gas. Entonces yo ¿qué hago? Aumento la presión y el volumen ¿qué va a pasar? Disminuye.

La selección que a partir de este pasaje realiza el practicante (líneas 283-286), muestra el recorte de significados que expresan su mirada. En efecto, el pasaje que recorta el practicante evidencia dificultades en su construcción sintáctica y dificultades en las relaciones semánticas. Sin embargo, este recorte es realizado separando su intervención de las intervenciones de los alumnos. El residente analiza su intervención descontextualizándola de las interacciones discursivas de los alumnos. El énfasis en *“que había muchas oraciones que no estaban bien formuladas”* parecería estar centrado en la dimensión sintáctica y no tanto en la dimensión semántica. Parecería que la preocupación en la construcción de su discurso privilegiaría una de estas dos dimensiones. Sin embargo, la lectura completa del pasaje anterior mostraría dificultades en la construcción semántica. Esta dimensión sería, a nuestro entender, la que ofrecería mayores obstáculos a los estudiantes en la construcción de las relaciones conceptuales propias del modelo escolar presente en las interacciones discursivas. Expresiones como *“[...]. Es como que claro, aumenta la presión, entonces compacta todo [...].”* (línea 284) refieren a un nivel de lectura del proceso que podría ser ubicado en un nivel de conceptualización cotidiano. Esa lectura del fenómeno, que el practicante ofrece a los alumnos, podría interferir en su conceptualización desde el modelo escolar. En todo caso, es interesante evidenciar cómo el residente, a través de su perspectiva, privilegiaría la forma en la construcción discursiva respecto del contenido. En el contexto de su reflexión, también propone una línea de acción frente a esta dificultad: *“En todos estos casos, la solución sería no adelantarme y apurarme con lo que quiero explicar, sino que debo ir paso a paso tratando de armar conscientemente las oraciones de manera que tengan sentido y puedan llegar a los alumnos con mayor exactitud”*. En el análisis que propone para esta dificultad, el residente

no expresa con claridad si su interpretación de la dificultad está centrada en la dimensión sintáctica y/o en la dimensión semántica. Interpretamos que privilegiaría la dimensión sintáctica, ante la ausencia de una referencia explícita al contenido.

Otra categoría que puede inferirse del análisis de los “puntos bajos” seleccionados por practicante, refiere a dar por construidos conceptos en los alumnos sin evidencia de ello: *“Otro de los errores que observé consistió en que muchas veces, daba por sabido algunos conceptos que ahora me doy cuenta que deberían ser muy importantes explicar ya que consisten en ideas previas que los alumnos tienen muy arraigadas.”* Ejemplifica este error con un pasaje de su intervención, durante la demostración de la Ley de Charles: *“Bueno, y acá en el(...) tenemos en una botella que **obviamente** adentro tiene encerrado el gas de la atmosfera y con un globo que está desinflado. Entonces vamos a ver cómo nosotros ahora aumentando la temperatura, llenando esto de agua caliente, qué pasa con el volumen del gas de adentro”* (línea 80). Durante la indicación de los materiales, menciona la presencia del aire contenido en la botella utilizando una estrategia centrada, implícitamente, en la presuposición de conocimiento (Cros, 2003). El empleo de esta estrategia puede inferirse en el habla del practicante porque si bien no utiliza marcas en su discurso que muestren explícitamente esta estrategia, el empleo del marcador “obviamente” sugiere que este conocimiento es asumido por el practicante en el grupo de alumnos. Esta idea es confirmada por el practicante en su análisis: *“[...] debería haber hecho mayor hincapié en que la atmósfera es un conjunto de gases, los que a pesar de que sean invisibles a la vista, existen y en ella rigen las mismas leyes que para cualquier gas.”*

Un segundo ejemplo que el residente proporciona dentro de esta misma categoría - dar por construidos conceptos en los alumnos sin evidencia de ello-, es el siguiente:

182.- P: Es mucho, sí. Bueno. Una cosa que voy a aclarar a ver si todos entienden.

Acá nosotros dibujamos, el alumno dibujó partículas arriba ¿Qué pasó acá con el gas? ¿Se fue todo para el globo o en realidad hay también gas?

183.- A: No.....

184.- P: Está perfecto. Bien. Por las dudas para aclararlo. En realidad sigue habiendo todavía partículas dentro de la botella ¿Está bien? [...]

A diferencia de lo que se expresa en el ejemplo anterior (línea 80), en este ejemplo con el primero (líneas 180-183), el practicante expresa, explícitamente en su discurso, la dificultad que cree puede presentar la representación realizada en el pizarrón. En esta intervención, en primer lugar, el residente anticipa una posible dificultad en la comprensión de los alumnos. En principio, la expresión *“Una cosa que voy a aclarar a ver si todos entienden”* (línea 180) podría ser empleada bien con la pretensión de anticipar la importancia de lo que se presentará, en el contexto de nuevas relaciones conceptuales o, alternativamente, con el propósito de recuperar relaciones ya trabajadas y relevantes en el contexto del modelo escolar. La continuidad de la exposición del practicante delimita estas posibilidades a una de ellas: anticipar un saber previo relacionado, de preferencia, a ideas vinculadas al conocimiento cotidiano. Entonces, en esta intervención, el practicante emplearía una estrategia discursiva destinada a explicitar relaciones conceptuales necesarias para la construcción del modelo escolar. Su nueva intervención (*“[...] Por las dudas para aclararlo [...]”*, línea 183), en el contexto de la secuencia triádica (líneas 180-183) considerada, permitiría reforzar la presencia de esta estrategia en el discurso del practicante

dirigida explicitar la presencia de partículas de gas en todo el volumen de la botella “En realidad sigue habiendo todavía partículas dentro de la botella”; línea 183). Sin embargo, y desde su perspectiva, esta intervención es leída de manera diferente por el residente: “*En el segundo caso, debería haber hablado sobre la difusión de los gases que se expanden sobre todo el recipiente y no solo sobre la parte superior. En ambos casos se podrían agregar ejercicios múltiple choice para observar si entienden dichos conceptos.*” En su interpretación, enfatiza en la necesidad de explicar “[...] *¿Qué pasó acá con el gas? ¿Se fue todo para el globo o en realidad hay también gas [...]*” (línea 183). La selección de ambos ejemplos, entonces, descansaría en diferentes criterios: la necesidad de explicitar la idea-fuerza –en el primer caso- y en la exigencia de explicar el por qué de la idea-fuerza –segundo ejemplo-. En otras palabras, la importancia de mencionar explícitamente que “[...] *que la atmósfera es un conjunto de gases [...]*” y la necesidad de explicar “*¿Qué pasó acá con el gas?*”

En la figura 1 pretendemos organizar el análisis realizado en esta sección del trabajo introduciendo una categoría conceptual –gestionamiento de la clase- que permitiría resumir el análisis del practicante. La categoría *gestionamiento* es entendida como la capacidad del practicante por ejercer su rol en clase. En este sentido se entienden como indicadores del gestionamiento de la clase ejercer la autoridad para decidir el orden o secuencia de trabajo, organizar la actuación de los estudiantes, graduar el uso de determinadas estrategias en pos de mejorar los resultados de la clase, entre otros. En la Figura 2 se ejemplifican cada una de las dimensiones asociadas a la categoría *gestionamiento*.

Las consideraciones realizadas corresponden al dominio de las intervenciones que el practicante considera “puntos bajos.” Dentro de la categoría restante –“puntos altos”- incluye dos estrategias de intervención. Una de ellas, centrada en su “*modo de actuar frente a alguna respuesta errónea*” que, entiende, debe ser respetuosa de los tiempos del alumno, tiempos destinados a que este último pueda ser capaz de reconocer sus errores: “*Muchas veces uno cae en la tentación de sólo corregir sin lograr que sea el alumno quien se dé cuenta de su error o en su defecto por lo menos llega a darse cuenta que hay algo que no está bien en su respuesta*”. En este contexto, el siguiente pasaje es citado por el residente:

104.- P: Perfecto. Aumentamos la temperatura. ¿Y qué pasó con el volumen? El volumen del gas de adentro, de la botella....

105.- A: Aumenta.

106.- P: Aumenta, perfecto. Y eso hace que el globo.

107.- A: Que el globo se infle.

108.- P: Se infle, perfecto.

109.- A: ¿Hay unas partículas de gas ahí?

110.- P: ¿A ustedes qué les parece? ¿Que las partículas de gas adentro, aumentan?

111.- A: Sí.

112.- P: ¿Sí aumentan? ¿Yo en algún momento abrí esto? Siempre estuvo cerrado. Lo que hace es que las moléculas, las partículas de adentro, empiezan a moverse mucho más rápido por la temperatura y empiezan a expandirse. El número de partículas de adentro nunca cambió porque yo nunca le agregué más gas, ¿Está bien?

113.- A: Claro.

El ejemplo que selecciona el practicante es una secuencia triádica durante la cual ejerce un control sobre las intervenciones de los estudiantes, limitando las intervenciones a respuestas que completan afirmaciones iniciadas por él o que, alternativamente, se limitan a afirmaciones de respuesta cerradas. Las respuestas de los alumnos reciben un refuerzo del residente sin ampliación de respuesta. La secuencia incluye una respuesta equivocada de un alumno (línea 111) ante la cual el practicante ofrece indicios destinados a reorientar la respuesta. Sin embargo, esta estrategia discursiva inicial –proporcionar indicios- es seguida de una explicación centrada en el nivel microscópico de representación de la materia que ofrece la respuesta esperada. La selección del ejemplo, entonces, evidencia la pretensión de que “[...] sea el alumno quien se dé cuenta de su error o en su defecto por lo menos llega a darse cuenta que hay algo que no está bien en su respuesta [...]” pero también evidencia la actitud de proporcionar la respuesta esperada y, con ello, la contradicción respecto de la intención inicial.

Otro de los “puntos altos” que el residente señala de su intervención es el empleo de la estrategia –utilizando la clasificación proporcionada por Lemke (1997)- de recapitulación: “Por otra parte, otro de los aciertos que puedo ver, es que muchas veces, cuando ya se agregaban varios conceptos, retomé el tema desde el principio para reconectar todas las ideas”. En este caso, esta estrategia de enseñanza no es empleada por el practicante como una actividad de clase preliminar –tal como la incluye Lemke- sino durante el desarrollo de la clase bajo el formato de monólogo, citando el siguiente pasaje:

85.- P: Bien. Entonces, entonces volvemos a repasar. Tenemos que los gases tienen propiedades que nosotros podemos cambiar, que podemos ir modificando. Son el volumen, que como bien dijeron es el espacio que ocupa el gas, la temperatura que tiene que ver con la velocidad de las partículas, y la presión que tiene que ver, como recién dijimos, con la fuerza que hace el gas contra el recipiente. ¿Está bien? [...]

Un común denominador a las reflexiones que el practicante realiza de sus interacciones discursivas es la escasa –o ausencia de- referencia a la construcción de las relaciones conceptuales propias del modelo escolar trabajado. Los ejemplos seleccionados, por ejemplo, evidencian manejo simultáneo de niveles de representación de la materia, durante la realización de las experiencias demostrativas, es posible analizar procedimientos como el control de variables, presentes también en la enunciación de las leyes trabajadas, entre otros aspectos. Es interesante destacar que su análisis privilegia aspectos relacionados a su gestión de la clase respecto de aquellos vinculados a las formas por medio de las cuales vehiculiza el modelo escolar a través de su discurso. En síntesis, durante su análisis no problematiza el conocimiento que pone en circulación en el aula; ejemplos citados las dimensiones “clima de la clase” y “supuestos previos en cuanto al tema” permitirían también trabajar la dimensión restante, “andamiajes para la construcción conceptual” que podría incluir el análisis de los modos de presentación de las relaciones conceptuales propias del modelo escolar. Podríamos atribuir la falta de atención que en sus reflexiones dedica a las relaciones semánticas, en su preocupación por el “hacer”; lo distintivo para el practicante, en tanto actor, es la “acción” sin reconocer, quizás, que ese “hacer” se desarrolla a partir de los contenidos.

Conclusiones

El énfasis de la reflexión del practicante estuvo centrado en la modalidad del gestionamiento de la clase. Para esta categoría de análisis, a su vez, propusimos ciertas dimensiones que permiten delimitar su alcance con mayor claridad. Los aspectos que el residente enfatiza en el análisis de sus intervenciones dan cuenta de su inseguridad, propia del comienzo de su práctica: la reiteración de palabras, adelantarse al accionar de los alumnos, no considerar las respuestas que ellos le ofrecen, son indicadores de su inseguridad, como también lo son el uso de la pregunta “está bien”, los errores sintácticos y semánticos en la elaboración de oraciones. Las reflexiones del practicante permiten, además, develar aquellos aspectos de los intercambios discursivos que adquieren relevancia desde su perspectiva.

La importancia que entendemos posee esta investigación, radica en desentrañar la diversidad de aspectos que conforman la identidad y el quehacer docente, por la relevancia de su labor social y la influencia que puede ejercer directamente en el aula e indirectamente fuera de ella. Inscrimos este análisis en la importancia que admitimos posee, en consonancia con otras investigaciones (Smith, Richards-Tutor, & Cook, 2010; Thomas, 2014; Jones, 2009), la generación de instancias de reflexión de los residentes sobre sus prácticas de enseñanza. Estas instancias de reflexión, también, podrían ser utilizadas como vehículos que permitan evidenciar otras miradas complementarias y alternativas a la proporcionada por el practicante. Se trataría, entonces, de poner en evidencia, quitar el velo, a otras posibles miradas de la intervención; de posibilitar al practicante la apertura de la multiplicidad de puntos de vista y, con ello, la problematización de la propia intervención. Recuperando una de las condiciones que Dewey considera necesarias para la acción reflexiva, hablaríamos de la *apertura intelectual, esto es, el deseo activo de atender a más de un punto de vista a prestar plena atención a las posibilidades alternativas y a reconocer la posibilidad de errores incluso en nuestras más caras creencias*. Esta condición debe ser modelada desde la experticia y la residencia docente, entendemos, es una instancia privilegiada para su desarrollo.

Referencias bibliográficas.

- García Cabrero, Benilde, Loredó Enríquez, Javier, & Carranza Peña, Guadalupe. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(spe), 1-15. Recuperado en 17 de agosto de 2014, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-0412008000300006&lng=es&tlng=es. Y KL.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase: Argumentación y discurso docente*. Ariel.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Paidós, Madrid.
- García, C. M. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. *Concelo escolar del estado. Los educadores em La sociedad Del siglo XXI*. Madri: Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Jones, M. L. (2009). A study of novice special educators' views of evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 32(2), 101-120.

- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, No 30, 27-65.
- Mortimer, E. (1998). Multivoicedness and univocality in classroom discourse: an example from theory of matter. *International Journal of Science Education*, 20 (1). 67-82.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. MEC. Barcelona.
- Smith, G. J., Richards-Tutor, C., & Cook, B. G. (2010). Using teacher narratives in the dissemination of research-based practices. *Intervention in School and Clinic*, 46(2), 67-70.
- Stenhouse, L. (1985) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid.
- Thomas, C. N. (2014). Considering the Impact of Preservice Teacher Beliefs on Future Practice. *Intervention in School and Clinic*, 49(4), 230-236.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, 54(2), 143-178.

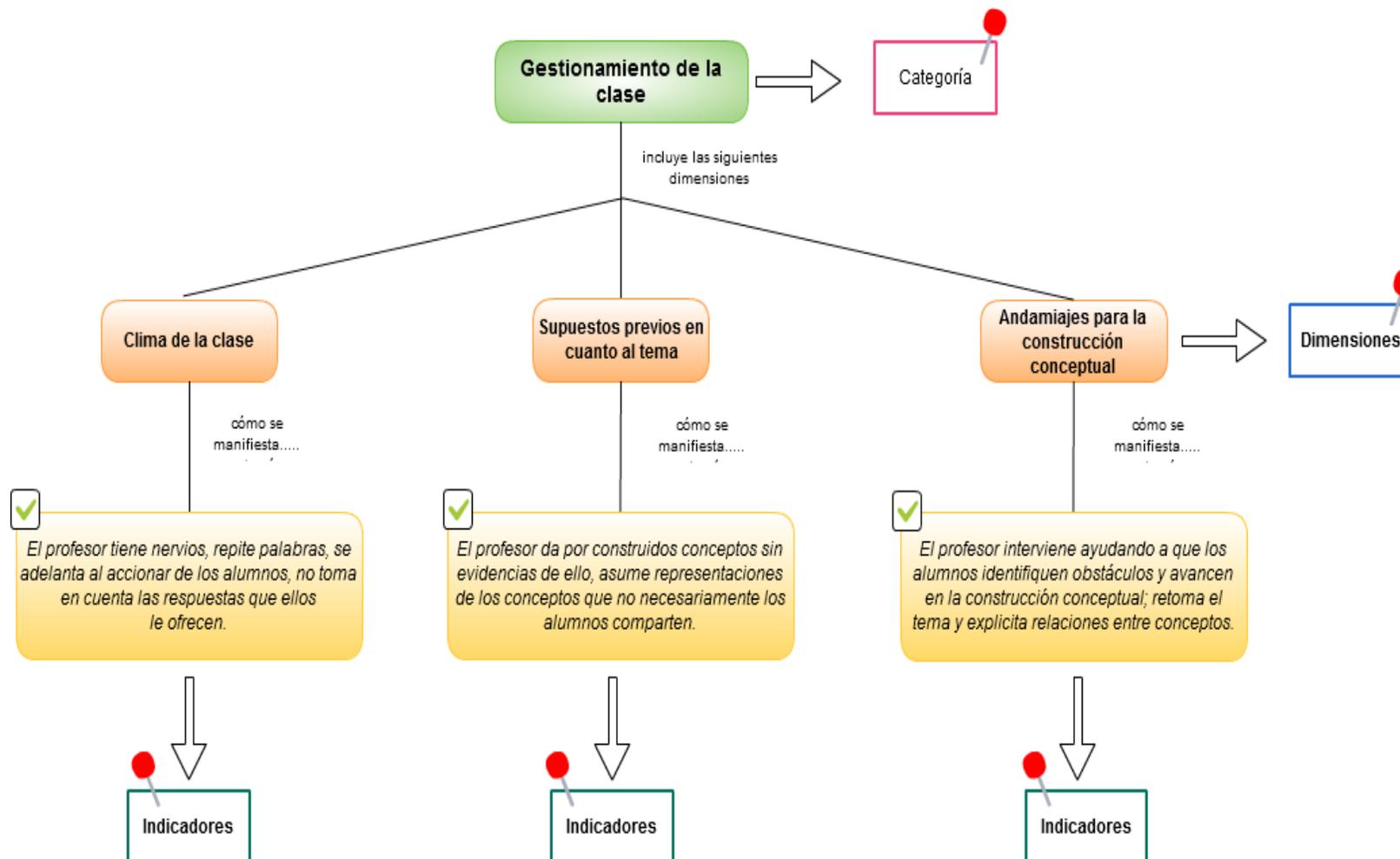


Figura 1. Dimensionamiento de la categoría “gestionamiento de la clase”.

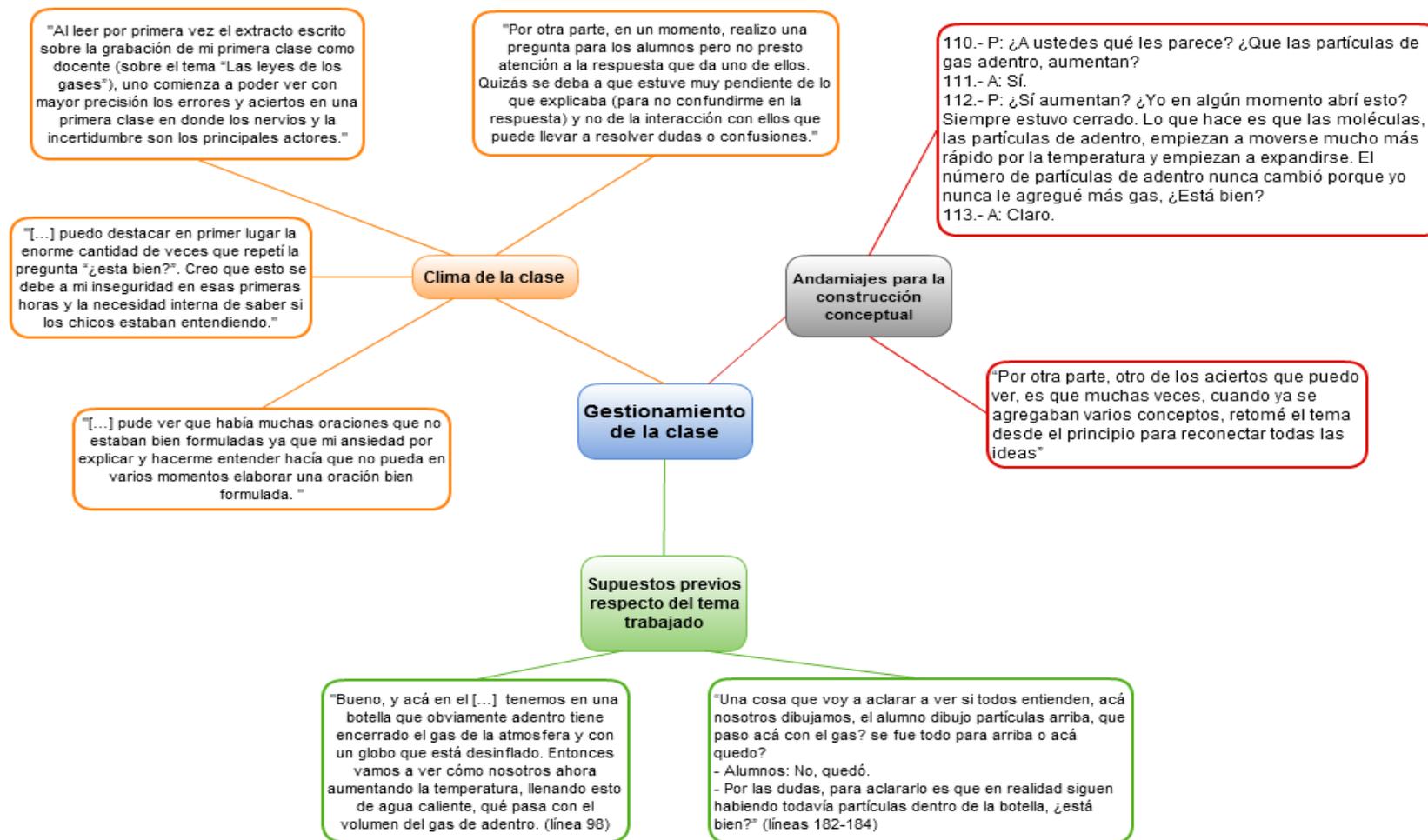


Figura 2. Ejemplos de las dimensiones asociadas a la categoría "gestionamiento"