

Natalia Romina
Velasquez* y Adriana
Casamajor**

Reflexiones y conceptualizaciones de una docente a partir de las devoluciones a estudiantes de prácticas de enseñanza

Resumen

En la investigación a la que se hace referencia en este artículo, enmarcados en la Didáctica Profesional y la Clínica de la Actividad, se indagan los procesos de reflexión y conceptualización de una profesora de Prácticas de Enseñanza de un Profesorado en Biología a partir de sus devoluciones a practicantes. Estas fueron videograbadas, y se le realizaron a la profesora entrevistas de *debriefing* y de autoconfrontación. El análisis de estos registros posibilitó la reconstrucción de los esquemas de la docente en distintas situaciones de enseñanza, dando cuenta de la complejidad y multidimensionalidad de elementos que dialogan en dichas instancias, como así también de la identificación de mediadores que incidieron en esos procesos.

Palabras Clave

Conceptualización en y a partir de la acción • prácticas de la enseñanza • entrevista de *debriefing* y de autoconfrontación • mediación en la reflexión • esquema

* Técnica nacional en Recreación (ISTLyR), profesora de Educación Superior en Biología (ISPJVG) y magíster en Formación Docente (UNIPE). Profesora y ayudante de trabajos prácticos en el Colegio Nacional de Buenos Aires y en el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”. Ha realizado presentaciones y publicado artículos sobre Didáctica de la Biología. Filiación: Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, Argentina. Correo electrónico: velasquez.nataliaromina@yahoo.com.ar

** Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA) y magíster en Metodología de la Investigación Científica (UNLA). Investigadora en la FCEyN, docente, junto con el Dr. Castorina, en el Seminario Problemas Epistemológicos en la Investigación Educativa (UNIPE) y en el taller de Prácticas Profesionales Supervisadas (Flacso). Ha publicado varios artículos y libros sobre Didáctica de las Ciencias Naturales. Filiación: FCEyN-UBA, UNIPE y Flacso, Argentina. Correo electrónico: acasamajor01@gmail.com

Reflections and conceptualizations of a teacher based on feedback given to students in teaching practice

Abstract

The research referenced in this article, framed within Professional Didactics and the Clinical Practice of Activity, investigates the reflective and conceptualization processes of a Teaching Practice instructor in a Biology Teacher Training Program, based on her feedback to student teachers. These sessions were video-recorded, and the instructor was also given debriefing and self-confrontation interviews. Analysis of these recordings allowed for the reconstruction of the instructor's conceptual frameworks in different teaching situations, revealing the complexity and multidimensionality of the elements at play in these instances, as well as identifying mediators that influenced these processes.

Keywords

Conceptualization in and from action • teaching practices • debriefing and self-confrontation interviews • mediation in reflection • conceptual framework • scheme

Introducción

Comprender cómo las personas adultas llevan a cabo procesos de conceptualización ha sido objeto de numerosas investigaciones que permiten hoy contar con algunas aproximaciones explicativas. Pastré (2008) sostiene que aprendemos en las diversas instancias de formación educativa a las que accedemos, como así también en y a partir de la actividad en los contextos de trabajo. Así, los procesos de conceptualización pueden acontecer sin que sean perceptibles incluso para quienes se interesan en investigarlos, ya que muchas veces nos desenvolvemos sin ser conscientes de cómo o por qué lo hacemos. En el caso de quienes se desempeñan como docentes, estos procesos tienen rasgos particulares puesto que aquellos poseen los conocimientos didácticos, disciplinares y pedagógicos para propiciar que sus

estudiantes construyan conocimientos, los cuales no les resultan directamente observables; su acceso es a través de análisis, intervenciones y evaluaciones. Además, a medida que va realizando su actividad profesional, cada docente también conceptualiza. Nos interesa enfocarnos en cómo construyen conocimiento mientras llevan a cabo su actividad, centrándonos en el análisis de una docente¹ del Campo de la Construcción de la Práctica Profesional (CCPP) a cargo de prácticas de enseñanza (PE) de un Profesorado de Educación Superior en Biología de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

En el ámbito de la formación docente, las PE suelen ser representadas como una de las experiencias más significativas en la construcción del rol profesional. En gran medida, esto se debe a que permiten volver a las instituciones educativas a quienes se están formando y transitarlas ya no solo como estudiantes, sino también como docentes en potencia, con todo lo que esto conlleva. Davini (2015) expone que las PE engloban tanto las habilidades operativas como aquellas relacionadas con la intervención en situaciones complejas reales y multidimensionales que incluyen “una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales” (p. 29). El Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Biología de CABA (2014) establece que en el último tramo del CCPP el estudiantado “se enfrenta al conjunto de decisiones programadas para la enseñanza y también a aquellas que emergen de lo inesperado y que la situación de práctica presenta en la cotidianeidad de lo educativo” (p. 65). Esto implica que en esta instancia se profundiza la integración de conocimientos y saberes, se revisan, se ponen en juego y se construyen otros nuevos. El estudiantado no realiza estas acciones en soledad; docentes a cargo de las Prácticas Docentes (PD), que incluyen las PE y la Residencia, son quienes median y acompañan estos procesos, teniendo un rol fundamental en la formación. Son quienes deben realizar propuestas formativas, asesorar, interpelar, supervisar, promover los espacios de

1. En este artículo se reserva el uso del sustantivo singular “docente” para la profesional que se constituye como sujeto de investigación.

análisis y reflexión sobre la experiencia, y evaluar el recorrido de cada estudiante. Sin embargo, al observar las propuestas de formación docente que emergen de políticas públicas dirigidas a profesionales de la educación en ejercicio, resulta llamativa la escasez de ofertas especializadas para la formación de docentes de PD, espacios curriculares pertenecientes al CCPP de todos los profesorados del país.

En relación con la actividad laboral de este particular grupo de docentes, en gran parte de las carreras dictadas en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la jurisdicción destinados a la formación de docentes de nivel medio y superior, las instancias de PD se encuentran unificadas con los contenidos de la Didáctica específica de la disciplina, conformando así las unidades curriculares “Construcción de la Práctica Docente I para el Nivel Medio” (CPD1) y “Construcción de la Práctica Docente II para los Niveles Medio y Superior” (Resolución 2014/4016-MEGC). Estas se encuentran a cargo de parejas pedagógicas docentes, pero, debido a la cantidad de cursantes, la diversidad y complejidad de contenidos que enseñan, la acotada carga horaria, la multiplicidad de instituciones educativas en las que el estudiantado realiza las prácticas y los pocos espacios de encuentro, es frecuente que los acompañamientos se realicen individualmente, en lugar de hacerse en parejas. Cabe aclarar que esto difiere de los ISFD para otros niveles: quienes se desempeñan como docentes de las PE trabajan en diálogo con quienes están a cargo de las asignaturas correspondientes a las didácticas específicas.

Así, y en concordancia con lo expuesto por Pastré (2008), docentes de estas instancias curriculares comentan que construyen su rol sobre la marcha, en el día a día, ensayando y revisando aquellas situaciones que no resultaron como esperaban, evocando y revisitando sus propias residencias y, cuando resulta posible, en diálogo con otras personas. De esta manera se puede enunciar que, en gran medida, el colectivo docente de PD se forma como tal *en y a partir de su trabajo*, lo que da como resultado una enriquecedora diversidad de conocimientos y procesos de conceptualización.

Las PE acostumbran incluir devoluciones, entendidas como instancias de diálogo entre una docente y una practicante, que se desarrollan al finalizar una clase impartida por esta última en el nivel educativo para el cual se está formando y donde algunos aspectos se constituyen como objeto de análisis para la formación, reflexión y evaluación de quien se encuentra practicando (Manrique y Gonzales,

2019). Dichos aspectos suelen ser seleccionados por la docente de acuerdo con sus criterios pedagógicos. En la investigación de López *et al.* (2014) se encontró que los aspectos son abordados por docentes a través de contraargumentaciones que buscan problematizar y desnaturalizar aspectos emergentes en las prácticas de sus estudiantes. También se explicita que las devoluciones tienen un carácter formativo y formador, ya que propician “una retroalimentación tanto para el docente de la cátedra como para el practicante.” (2014, p. 9). En esta investigación, las instancias de devolución conforman la acción didáctica de la docente sobre la cual indagaremos sus conceptualizaciones.

Partiendo sobre la base de que todo ser humano se constituye como sujeto social y capaz (Castorina, 2021), entendemos que la reflexión se vuelve un proceso que potencia los procesos formativos de toma de conciencia al favorecer la conceptualización de la acción (Piaget, 1981) y el aprendizaje a partir del diálogo consciente con uno mismo y los demás. El proceso reflexivo “implica el esfuerzo en una inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, el mundo social en él incorporado” (Edelstein, 2000, p. 4) que posibilitan comprender y superar los obstáculos que surgen continua e inesperadamente en el transcurso de las actividades (Vinatier, 2010). Dichos procesos son individuales pero, en palabras de Ferry (1997), “uno se forma solo por mediación” (p. 55). En relación con las mediaciones, en diversas investigaciones se enuncia que la otredad aparece representada en el intercambio y diálogo entre colegas, sus trayectorias y biografías escolares y profesionales y diversidad de marcos teóricos (Ferrarelli y Goldenstein, 2021); la teoría, que se vuelve “una herramienta que se puede emplear para comprender y seguir pensando con lo que se escucha del otro y de la realidad de su entorno, incluso en el momento de la devolución” (Manrique y Gonzales 2019, p. 6); la participación en instancias de autoevaluación (Cardano Castaño *et al.*, 2014); la participación en entrevistas de autoconfrontación (Brufal, 2021); y las experiencias y las sensaciones a partir de lo acontecido (Furci *et al.*, 2021). Sin embargo, y en diálogo con lo antedicho, tanto Furci *et al.* (2021) como Muñoz de Corrales *et al.* (2021) explicitan que los docentes no disponen de espacios de intercambio, concluyendo que esto obstaculiza la posibilidad de pensar con otros.

Con la intención de dar cuenta de los procesos de conceptualización y reflexión de la docente en y a partir de su actividad, también se toman los aportes de Vergnaud (1990, 2007, 2013), quien plantea que se vuelve necesario indagar los invariantes operatorios, es decir, las construcciones conceptuales desde las que cada sujeto parte en la situación, y que constituyen la base sobre la cual actúa e interpreta. Estos guían su accionar aún sin ser enunciados (Vergnaud, 2007), tal como se destacó en la investigación de Badía y Monereo (2004), que planteó que los conocimientos de los docentes muchas veces son implícitos y pueden volverse observables en situación.

Los invariantes operatorios se vinculan con las reglas de acción, es decir, las relaciones causales que cada sujeto interpreta y que le permiten secuenciar su accionar. En diálogo con estas dos construcciones, se conforman las inferencias que son elaboradas en pos de alcanzar su objetivo o fin. De esta manera, los invariantes operatorios, las reglas de acción, las inferencias y el objetivo se constituyen en elementos que sostienen, se retroalimentan y conforman esquemas, los cuales son entendidos como “la organización invariante de la conducta para una clase de situación dada” (Vergnaud, 1990, p. 2) y que dan cuenta de la interpretación, la clasificación y la forma en la que cada sujeto pone en juego una estrategia (Sadovsky, 2024). Al analizarlos, resulta posible identificar sus componentes sin perder de vista su complejidad.

En investigaciones de análisis de casos que parten del mencionado marco teórico, como las de Brufal (2021) y Cardano Castaño *et al.* (2014), se ha encontrado que el solapamiento o el diálogo ambiguo entre invariantes operatorios lleva a que profesionales accionen sosteniendo incoherencias u obstaculicen su propia actividad. Cuando toman conciencia de esto a través de la reflexión, resulta potenciada la movilización de estos elementos y, por consiguiente, de sus esquemas.

Entre los aportes teóricos propios de la Didáctica de la Biología, se destaca la noción de modelos didácticos que se constituyó en clave de análisis para la docente seleccionada. Estos son entendidos como construcciones teóricas que permiten caracterizar y analizar los posicionamientos docentes que orientan la enseñanza (Ruiz Ortega, 2007; Jiménez Aleixandre, 2000). A partir de ellos, se pueden diferenciar sus supuestos respecto a su rol como profesional de la educación y el de sus estudiantes, a cómo se enseña y se aprende y su concepción sobre ciencias, diferenciándolos en: modelo de transmisión y recepción o tradicional, modelo de descubrimiento y

modelo constructivista de aprendizaje (véase Jiménez Aleixandre, 2000). La investigación de Furci *et al.* (2021), que también toma aportes de la DP, da cuenta de que docentes de Ciencias Naturales suelen representar y anticipar sus prácticas desde un modelo didáctico cercano al modelo constructivista, pero, al llevarlas a cabo, suelen emerger supuestos del modelo tradicional.

En esta investigación se propicia la explicitación de los componentes de los esquemas de una docente a cargo de las PE de nivel medio del Profesorado en Biología de CABA en instancias de devolución a practicantes, en pos de favorecer la comprensión del accionar y sus procesos reflexivos con el objetivo de dar cuenta de sus procesos de conceptualización.

Metodología

Para este análisis se seleccionó una docente de CPD1 de un Profesorado de Educación Superior en Biología de CABA, cuyo cargo prescribe cuatro horas cátedras de dedicación semanal en las que se incluyen PE en las que el estudiantado observa clases y diseña secuencias didácticas breves que implementan en el nivel secundario.

Se realizó una entrevista inicial de tipo semiestructurada a la docente, en la que se consultó sobre los objetivos de las PE, el plan para llevarlos a cabo y su interés por desempeñarse como profesora de este espacio curricular. Respecto a las instancias de devolución a las practicantes, se indagó sobre las anticipaciones que planifica en función de sus supuestos. También se seleccionaron dos estudiantes, G. y B., y se registraron las devoluciones. Luego de estas, se llevaron a cabo entrevistas de *debriefing*, las cuales tienen como objetivo la verbalización de la acción mental ocurrida durante la actividad posibilitando también volver “visible la parte invisible que el fragor de la acción opaca para el actor” (Clauzard, 2021, p. 498). Al recuperar lo acontecido desde la mirada de dicha docente, se volvió explícito lo que percibió, qué decisiones tomó al respecto y por qué, de qué manera lo evaluó, algunos conocimientos predicativos y operatorios y las interrelaciones con otros elementos de sus esquemas. En otras palabras, las inmediatas reflexiones y consecuentes acciones que la docente registraba mientras llevaba a cabo cada devolución.

Debido a que en algunos fragmentos de las entrevistas de *debriefing* la docente recreó situaciones de las devoluciones al comentar lo sucedido desde su perspectiva, se decidió seleccionar dos episodios de estas para ser objeto de análisis en la entrevista de autoconfrontación. En esta nueva instancia se buscó que la entrevistada pudiera volver a recrear la situación y pensar otros escenarios posibles, interpelando el esquema de la devolución luego de un extenso período de tiempo. En esta investigación se decidió utilizar esta instancia de autoconfrontación para propiciar la toma de conciencia y reflexión sobre aspectos que, hasta el momento, habían permanecido en un segundo plano.

Análisis del caso y discusión

Con la intención de dar cuenta de los procesos de conceptualización de la docente de PE, se explicitan las reconstrucciones de esquemas correspondientes a sucesivas situaciones de devolución a dos practicantes, G. y B., respetando la secuencia temporal en la que acontecieron las distintas instancias. Para cada caso, se identifican los elementos que constituyen los esquemas y se exponen las relaciones entre estos. A continuación, se analizan las tensiones, reflexiones y tomas de conciencia acontecidas en el marco de las entrevistas de *debriefing*. También se señalan las modificaciones de estos elementos y se analizan las posibles causas y consecuencias. Hacia el final del apartado, se retoman las reflexiones de la docente a partir del análisis de los episodios en la entrevista de autoconfrontación.

En los registros iniciales, la docente explicitó su propósito en las devoluciones: “[...] Apunto a intervenir para que ese modelo tradicional empiece a reconfigurarse, empiece a ir hacia un modelo más deseable, más constructivista. Y desde ahí pienso las intervenciones.” Así, la docente parte sobre la base de que sus estudiantes tienden a estar posicionados en un modelo tradicional de enseñanza y con su actividad busca traccionarlo hacia uno constructivista. Para esto, la estrategia didáctica que reconoce utilizar son intervenciones que van “invitando permanentemente a analizar críticamente algo que está en ese momento trabando” y desde las que “invita a la teoría a dialogar”, buscando “ayudar a pensar; después pretendo que eso lo hagan

solas, solos”. Esto lo realiza “desde una pregunta, como ser ¿desde qué otro lugar podrías haber planteado...?, ¿qué más te parece que faltó acá?, si hubiera pasado tal cosa, ¿qué podrías...?”. Esta forma de proceder podría constituirse en las reglas de acción de su esquema en tanto se pongan en juego en situación.

Resulta oportuno destacar que este propósito y forma de accionar coinciden con lo explicitado en el trabajo de López *et al.* (2014) al dar cuenta que parte de la actividad de quienes se desempeñan como docentes de PE consiste en potenciar la reflexión de practicantes sobre su práctica con el objetivo de que revisen su posicionamiento y puedan pensar alternativas posibles a través de la contraargumentación.

Además, en la entrevista inicial la docente realizó una caracterización de un tipo de estudiantes que ocasionalmente se encuentra en su instancia curricular: “está el que se compromete poco [...] es una postura”, son “los más flojos, los que menos te cumplen, que de golpe te encontrás con que están dando clase y ellos están viendo la profesión desde otro lugar” y entiende que estos se constituyen como “obstáculos ideológicos, [que] son [...] uno de los más jodidos para la práctica [...]”. Al respecto manifiesta que “soy muy exigente con el que no se compromete” y que “no te voy a sostener a vos improvisando la nada misma”, ya que “enseñar no es improvisar”. También caracterizó otro tipo de estudiantes, a quienes “le cuesta [...] mover el modelo” y entonces “los trabajos prácticos le dieron mucho laburo, que hizo mucho esfuerzo”. Por otro lado, comentó que a quien “le cuesta pararse porque le da vergüenza, no solo que lo apuntalás mientras planifica, sino que tiene la posibilidad de observar al profe dando clase, y [...] nos va a tener la primera clase observándolo [...], estoy acompañando”. Cabe destacar que “en cuarto practican aquellos que están en condiciones. Es decir, quienes aprobaron los trabajos previos”. En los próximos párrafos se retoman estas ideas y anticipaciones en diálogo con las distintas situaciones.

Devoluciones a G. y a B.

Al igual que en la caracterización de las devoluciones mencionadas por López *et al.* (2014), en esta investigación participaron la docente de PE y una practicante, G. o B. Las primeras devoluciones a G. (DG1) y a B. (DB1) se llevaron a cabo en el ISFD en

donde ellas cursan, al día siguiente de iniciar sus PE y luego de una clase de CPD1. En la clase, las practicantes manifestaron estar contentas con su desempeño y a gusto con la experiencia.

Primera devolución a G. (DG1) y entrevista de debriefing

La devolución se desarrolló en un clima ameno de mucho diálogo. Basándose en sus registros de observación, la docente (D) relataba algunas situaciones y realizaba intervenciones. Esta forma de proceder, en la que se buscaba que la practicante recreara la situación áulica, evaluara su proceder y elaborara propuestas superadoras sobre el contenido a enseñar, se corresponde con lo manifestado previamente al enunciar que las intervenciones van “invitando permanentemente a analizar críticamente algo que está en ese momento trabando” y desde las que “invita a la teoría a dialogar”, buscando “ayudar a pensar [...] desde una pregunta [...]”. Así, las intervenciones se vuelven reglas de acción que sostienen su accionar. En algunos casos, la docente le pidió a G. que narrara lo acontecido para luego realizar intervenciones tal como enunciamos anteriormente. Se comparte a continuación un extracto de la devolución:

G: Ahí medio que se me complicó [...] no me escuchaba ni yo [...]

D: Y si ahora lo pensás, ¿qué harías? ¿Qué hubieras hecho?

G: [...] por ahí hubiera leído yo alto, pero estaba con la cabeza pensando cómo hago para manejar esta situación. [...] forcé también un poco el tema [...] porque también estaba mirando el tiempo [...] estaba pensando que se me había desbandado un poco la situación, cómo podía traerla...

D: ¿Cómo se te ocurre que podés haber controlado o recuperado el control en ese momento? Pensando en que pueda volver a pasar.

G: [...] Tal vez una forma de hacer que presten atención es directamente empezar a escribir en el pizarrón algo, porque yo notaba que por ahí cuando escribía un concepto, o dije la palabra *tarea*, fue como que me miraron así y prestaron más atención.

D: Más o menos como “saquen una hoja”, fue eso. [...] Yo pregunto, ¿te acordás

cuando yo tuve que intervenir en un momento? ¿Qué hice?

G: Sé que en un momento les habló más fuerte.

D: Hablar más fuerte no significa gritar.

G: No, les habló más fuerte y como que llamó a la reflexión de decirles “¿a ustedes les parece que está bueno, que se puede aprovechar una clase así [...]?”.

D: Estamos aprendiendo, estamos construyendo algo entre todos [...] ¿Te parece que vos podrías haber hecho una cosa similar en ese momento?

G: Sí, pero la verdad que en ese momento me ganó el ¡ay! ¿Qué hago en este momento? [...]

Se entiende que la minuciosidad con la que la docente realizó intervenciones en esta situación se apoya en algunos invariantes operatorios que se vuelven explícitos en la posterior entrevista de *debriefing*. La docente manifiesta: “Yo parto de que ellos traen de su propia biografía un modelo didáctico internalizado, que es el que vivenciaron, que con más o menos matices se acerca mucho al modelo tradicional”. Y en relación con este, “hay ciertas formas de pensar que le dan coherencia a todo eso [...] Si los pibes se me desbandan, me asusto. Está mal [...] ¿Por qué está mal? [...] se valora la clase ordenadita y todos mirando para adelante.” Así, a partir de la situación de clase en la que G. comenta estar preocupada debido al “desbande” de la situación y al no tener claro cómo proceder, la docente rápidamente interpreta que la practicante se encontraba en la disyuntiva entre un accionar más cercano al modelo tradicional internalizado y uno distinto. Esta inferencia la lleva a recurrir a su regla de acción: realiza una intervención que invita a la estudiante a repensar la situación de manera crítica y a resignificar su proceder en su clase. De esta manera, para la estudiante se vuelve una alternativa posible abrir el diálogo con los estudiantes en vez de captar su atención desde una tarea o una indicación en el pizarrón. Al respecto, la docente explicitó:

Este modelo (tradicional) se tiene que ir reconfigurando [...] pensándolo en G. Porque son cosas que, al destrabar, le podrían permitir recuperar el saber que viene de su autobiografía con el saber que traen de lo teórico. Ahí hubo una conexión que antes no estaba, no está mal hacerlo así” [...] El desorden, un poco el alboroto, ¿está siempre mal?

Este extracto resulta relevante por varios aspectos interrelacionados: en primer lugar, se puede observar que la noción de que el estudiantado evidenció su formación escolar desde un modelo tradicional y que esto interpela sus prácticas se constituye como un invariante operatorio del esquema de la docente, que coincide con los hallazgos en el trabajo de Furci *et al.* (2021). En segundo lugar, al enunciar “Ahí hubo una conexión que antes no estaba” la docente da cuenta de una toma de conciencia respecto al proceso de construcción de G. en el que pudo repensar la situación y construir una posibilidad que la desplaza del modelo didáctico tradicional hacia un modelo constructivista. En tercer lugar, y en coincidencia con lo expuesto por Manrique y Gonzales (2019), la docente manifiesta que es en la devolución cuando la estudiante retoma la teoría y la pone en diálogo con la clase, algo que anticipaba respecto a las intervenciones. Así, las intervenciones que “invitan a la teoría a dialogar” operan y se sostienen como regla de acción. En cuarto lugar, y por lo antedicho, el hecho mencionado es entendido como situación en la que se cumplimenta el objetivo de las devoluciones que guía el accionar de la docente, lo que puede ser interpretado a partir del cambio de tema en la devolución. En quinto lugar, y en concordancia con lo concluido por López *et al.* (2014), el proceder de la docente es retroalimentado por las respuestas favorables de G., viéndose en consecuencia reforzado el esquema que le permite accionar como anticipaba.

En algunos momentos de la devolución, y a diferencia de lo mencionado anteriormente, las intervenciones se realizaron en forma de comentarios en los que la docente destacó decisiones y acciones que G. había realizado, y que la practicante desestimaba. Se entiende que esta forma de proceder también es parte de sus reglas de acción, pero permanecieron implícitas y/o se revisten de una ambigüedad en su accionar, ya que se encuentra interviniendo pero no desde una pregunta, sino desde comentarios que valoran lo realizado por la practicante.

Cabe destacar que las siguientes devoluciones a G. fueron similares: no se observaron modificaciones en estos aspectos. En este sentido, continuaron siendo minuciosas en los momentos en los que la docente consideró pertinente, y realizó intervenciones y comentarios que valoraron los aspectos evaluados como positivos de G. Esta organización invariante de la conducta de la docente le permitió sostener un accionar organizado y ordenado.

Primera devolución a B. (DB1) y entrevista de debriefing

Esta devolución se desarrolló a continuación de la primera devolución a G. (DG1), instancia que B. presencié. Por falta de tiempo, al finalizar su diálogo con G., la docente le pregunta a B. si podían conversar en otro momento. Frente a esto, la practicante manifiesta necesitar hacerle una consulta y solicita que procedamos a grabar. La docente accede, sorprendida. A continuación compartimos el primer extracto:

B: [...] siento que fui muy rápido, [...] el tiempo se me fue en la primera actividad.

D: Además empezaste a cambiar en el momento.

B: Sí, también.

D: “Esto lo hago, esto no lo hago, [...] mejor paso a esto”, y, cuando sacaste la media y dijiste “esto es el esófago y esta pelotita es el alimento”, fue porque salió medio de un manotazo de ahogado, [...] estabas perdiendo el control [...] no podías acompañar el conocimiento de esos pibes [...] te desesperaste. Creo que conviene la escritura de un guión, que te empieces a anticipar a qué puede llegar a pasar [...]

B: El tema es que no sé cómo seguir, porque sentí que planteé todo en el aire. Por eso tampoco después seguí planificando, porque no sé qué hacer con todo lo que me pasó el martes.

D: ¡Ah!... Bueno.

B: Tengo una pequeña actividad sobre estómago, pero pasar desde lo que quedamos a estómago directamente, hay un paso.

D: ¿Y qué harías [...] para decidir si podés seguir? ¿Qué tipo de actividad plantearías?

B: Yo les propondría volver a retomar cuando les repartí las galletitas [...] Ahí sí usar una actividad [...] la de sonda nasogástrica [...]

D: Otra vez, vuelvo a apelar a los objetivos que te planteaste, ¿qué objetivos te planteaste? [disgustada]

B: No me acuerdo.

D: ¿Querés que identifiquen los órganos del sistema digestivo y los ubiquen según el recorrido del alimento o los cambios que sufre el alimento en la boca y

hacer una clasificación de esos cambios? [...] los objetivos que yo me planteé para la clase [...] ¿se cumplieron? Si no se cumplieron, ¿cuáles no se cumplieron?

B: Y retomar eso.

D: Y elaborar una actividad que permita el logro de los objetivos que tenemos, revisar y volver sobre lo que se logró. Poner el acento en eso, no en si tengo el texto de la sonda nasogástrica o no lo tengo, porque eso es un recurso. No tiene sentido sobredimensionar el recurso si no sé para qué lo voy a usar y para qué me pongo esos objetivos.

En el registro DB1 se pone en manifiesto una situación en la que la docente se observa, en algunos momentos, sorprendida y enojada. Aquí abre el diálogo respecto a lo que sucedió en la clase y concluye que durante esta B. perdió el control y comenzó a cambiar en el momento su propuesta. Resulta notorio que la docente buscó realizar la devolución a partir de una de sus reglas de acción: realizando intervenciones con preguntas que invitaran a repensar el modo de actuar de la estudiante. Sin embargo, en este caso no fue de utilidad ya que B. no podía responder las preguntas para repensar lo acontecido en la clase, al no recordar, por ejemplo, cuáles eran los objetivos que había planteado y, por tanto, no poder reconstruirla didácticamente. En esta situación, no esperada, se identifica una tensión en el esquema de la docente: su regla de acción anticipada no le permitía cumplimentar su objetivo. La tensión la lleva a implementar una regla de acción que no había sido explicitada con anterioridad: le sugiere directamente qué hacer a la estudiante: guionar las próximas propuestas (explicitar paso a paso lo que iba a hacer, decir, escribir en el pizarrón, etc.), recuperar los objetivos de cada clase y repensar la planificación en función de ellos. Esta nueva regla de acción le permitió cumplir su propósito de enseñanza. A partir de los aportes de Badía y Monereo (2004) y Vergnaud (2007), se infiere que esta sugerencia podría ser uno de los saberes que hasta ahora había permanecido implícito.

Esta devolución concluye con el siguiente diálogo, en el que la docente sostiene la sorpresa, pero ya no el enojo:

D: Yo no pensé que ibas a plantearme esto, porque como decías “salí contenta”.

B: Es que salí contenta con cómo yo...

D: Claro, yo pensé, dije “lo resolvió”. Por eso no insistí justo en hacerte la devolución ahora. Saliste contenta...

B: O sea, sí tenía todo este planteo en la cabeza de qué tengo que hacer [...] pero salí contenta porque acá en el profesorado, si tengo que hacer una exposición, me quedo toda temblorosa.

D: Ahora entiendo.

B: Y ahí pude desenvolverme mucho más relajada, disfrutando, hablando con los chicos, fue divertido eso. Pero sí, la parte teórica, disciplinar, ahí...

En este extracto la docente explicita lo inesperado que le resultó que B. no supiera cómo seguir en las próximas clases, pero la explicación de la practicante pareciera que le permite comprender lo acontecido. Se entiende que la sorpresa se relaciona con que, al iniciar esta devolución, la docente consideraba que B. ya había identificado las dificultades, obstáculos y errores de la práctica y, para esta instancia, esperaba que la practicante hubiera encontrado las respuestas y revisado su planificación. Esta inferencia de la docente resulta llamativa, más teniendo en cuenta la minuciosidad con la que realiza las devoluciones a G. Por otro lado, resulta destacable que la estudiante manifiesta su inseguridad a la hora de posicionarse en el rol y la importancia que para ella tiene el buen clima áulico, aspectos no profundizados en esta devolución, pero que se constituyeron como huellas para la docente.

En diálogo con esta devolución, en la entrevista de *debriefing* (ED1) la docente manifestó:

B. es... muy capaz, tiene mucho *timing* para resolver lo inmediato, muchísimo, pero se apoya demasiado en eso. Yo tuve la sensación, [...] que casi piensa que enseñar y resolver los emergentes tiene mucho que ver con improvisar. Como que todo se puede hacer mágicamente. Quizá vinculada con su propia facilidad para ajustarse a cambios en general [...] También creo que pensó en algún momento que ser docente tenía mucho que ver con eso, y relajó porque eso es como una fortaleza de ella. Y estaba mucho más preocupada en el vínculo: si se iba a poder vincular bien, si no se iba a poner nerviosa, si no le iba a temblar la voz. Y esa idea de cómo ser docente [...] le jugó en contra [...] me pude vincular, no me tembló la voz, me llevé

bien con los pibes, fue exitosa la práctica. Y así lo comenta en la clase, ¿sí? Su planificación estaba muy bien diseñada, no tenía casi ninguna indicación. [...] Es ¡muy creativa! [...] cuenta con una variedad de recursos enormes en los cuales también se apoya mucho. Ella también tiene esta creencia de que si tengo recursos tengo todo armado, surge la actividad. Entonces fijate, puedo resolver rápido, el recurso me resuelve todo [...] tiró abajo su propia planificación porque, al estar en la clase y empezar el intercambio con los pibes, empezó a dejar de lado actividades. “No, esto no. Y esto tampoco. Mejor esto”. Hasta que pasó a improvisar una actividad para enseñar deglución [...] en medio de la improvisación y el apuro empezamos a cometer errores [...] Se encontró con eso, con que no era magia, o que no era automático. Que si bien ella tiene mucha facilidad para resolver emergentes, había que pensar en cómo se iba a transitar esa clase, anticiparse.

En el inicio de esta entrevista se percibe que la docente se toma unos segundos para definir el desempeño de B. dando cuenta de alguna tensión en la que se encontraba antes de comenzar a verbalizar sus pensamientos. A continuación se puede apreciar un conjunto de inferencias que la docente elabora, relacionadas al desempeño de la estudiante en los trabajos prácticos previos y su desenvolvimiento en las clases de CPD1, como “B. es... muy capaz, tiene mucho *timing* para resolver lo inmediato, muchísimo”, posee “facilidad para ajustarse a cambios en general”, lo cual se constituye en “una fortaleza de ella”, que “es ¡muy creativa! [...] y cuenta con una variedad de recursos enormes en los cuales también se apoya mucho”. Entre estas inferencias la docente comenta un hecho: “su planificación estaba muy bien diseñada, no tenía casi ninguna indicación”, mención que permite pensar que, al mismo tiempo que se encontraba explicitando sus inferencias, estaba pensando en qué se había basado para sostenerlas. Esto guarda estrecha relación con lo enunciado en la entrevista inicial, cuando explicitó la importancia que ella le otorga a los trabajos previos del estudiantado en pos de diagnosticar y caracterizar a sus estudiantes. La noción de que “en cuarto practican aquellos que están en condiciones. Es decir, quienes aprobaron los trabajos previos” aquí se constituye como otro invariante operatorio que sostiene dichas inferencias. Así, se podría explicar la sorpresa y el disgusto de la docente en relación no tanto al

desempeño de B. en la clase, sino a la imposibilidad para resolver de manera autónoma y al “no sé cómo seguir” explicitado junto al pedido de ayuda.

Este análisis de la docente en diálogo con la situación la lleva a explicitar nuevas inferencias en contraposición con las antes mencionadas: que B. “casi piensa que el enseñar y resolver los emergentes tiene mucho que ver con improvisar”, que imaginaba que “todo se puede hacer mágicamente”, “que se apoyó mucho en eso” y entonces “pensó en algún momento que ser docente tenía mucho que ver con eso”. Además, entiende que la practicante “tiene esta creencia de que si tengo recursos tengo todo armado, surge la actividad”, “Entonces fijate, puedo resolver rápido, el recurso me resuelve todo [...] tiró abajo su propia planificación porque al estar en la clase y empezar el intercambio con los pibes, empezó a dejar de lado actividades. [...] Hasta que pasó a improvisar una actividad para enseñar deglución”. Aquí interesa recuperar una idea que emerge entre líneas: la vinculación entre la improvisación y la enseñanza. Esta relación ya había sido explicitada por la docente al manifestar que “enseñar no es improvisar” en la entrevista inicial. Sin embargo, esta idea, instituida aquí como invariante operatorio, era asociada con el tipo de estudiantes que no se comprometían con la profesión, que poseen “obstáculos ideológicos” para la práctica, en quienes subyace la idea de que enseñar es improvisar y que ella decidía no sostener en la instancia de práctica. Esta caracterización se vuelve otro invariante operatorio que tensiona la interpretación de la docente en relación con las inferencias antedichas sobre B.

En esta entrevista la docente también retoma los temores de la practicante al decir que B. “estaba mucho más preocupada en el vínculo: si se iba a poder vincular bien, si no se iba a poner nerviosa, si no le iba a temblar la voz”. Se entiende que este comentario también forma parte del intento de comprender la sorpresa que le generó B. y podría relacionarse con la idea explicitada en la entrevista inicial. Allí mencionó que las inseguridades del estudiantado se vuelven visibles en los trabajos previos y “lo apuntalás mientras planifica [...] y estoy acompañando”. En este caso, el desempeño y las producciones previas de B. no le permitieron inferir dicha inseguridad, y por lo tanto llevar a cabo esta potencial regla de acción. Además, si bien aquí la docente enuncia la importancia de “lo vincular” para B., no pareciera ser muy relevante su análisis más allá de lo mencionado. Este comentario resulta llamativo dado que es el criterio desde el cual B. había evaluado su práctica como exitosa.

Se considera que en esta instancia no solo se volvieron más frágiles algunas de las inferencias relacionadas con B., sino también sus invariantes operatorios respecto a la caracterización del estudiantado, las actividades previas como herramienta de anticipación del desempeño en la práctica y algunas reglas de acción. En este caso, y al igual que en la investigación de Brufal (2021), las preguntas, el silencio y los segundos para pensar se constituyeron como escenario que posibilitaron que la docente explicitara y volviera perceptibles algunas relaciones entre sus inferencias, invariantes operatorios y reglas de acción que interactúan en la situación. Este descubrimiento se volvió una nueva realidad en y con la que la docente debía accionar.

Última devolución a B. y entrevista de debriefing

En el análisis de esta devolución se hace hincapié en la lectura de la docente sobre el proceso de B. en las PE, que manifiesta algunas reconfiguraciones de las inferencias en diálogo con las tensiones y reconceptualizaciones de algunos invariantes operatorios. Durante esta, la docente reinterpreta las formas de actuar de B. en sus primeras prácticas y da cuenta de una revisión de las inferencias elaboradas en la devolución anterior. En sus palabras:

yo me quedé pensando [...] hubo un intento de [...] mover tu modelo didáctico personal, de querer aprovechar eso [las preguntas del estudiantado], [...] vos pegaste el salto en las actividades y trataste de captar ese interés, a mí me dio la impresión, viéndolo desde esta hipótesis de progresión de los modelos didácticos, que habías pegado un saltito hacia un modelo más espontaneísta. O sea que tu modelo didáctico personal, que tranquilamente podría haber sido pararse y explicar, hizo un esfuerzo enorme por modificarse, por hacer una acción más efectiva que admitiera que los pibes aprendieran mejor. Encontraste un interés, tomaste ese interés, casi como espontaneísta [...] Fue un gran esfuerzo por enseñar de otra manera [...] el reconocerlo y tratar de aprovecharlo es algo muy meritorio que te hizo pensar en pegar el salto.

Así, la inferencia y conceptualización de que B. “casi piensa que el enseñar y resolver los emergentes tiene mucho que ver con improvisar” se transforma en “un gran esfuerzo por enseñar de otra manera”. Resulta interesante destacar que en esta reconstrucción se sostiene el invariante operatorio relacionado a los modelos didácticos que subyacen en sus estudiantes, ya “que hubo un intento de [...] mover tu modelo didáctico personal”, es decir, ir del modelo tradicional a un modelo superador, al mencionar “a mí me dio la impresión, viéndolo desde esta hipótesis de progresión de los modelos didácticos, que habías pegado un saltito hacia un modelo más espontaneísta”.

Con relación a los modelos didácticos, en la entrevista de *debriefing* la docente comenta:

es raro que yo vea a alguno del profesorado con estas cuestiones así, algo espontaneístas, como parte del proceso, entonces no identifiqué, dije “no, no laburó bien, así no va, no planificó lo suficiente”. Y cuando estaba pensando en la clase de ayer [...] me termina de caer la ficha con B., “pasó esto y yo no lo vi”. Por eso se lo quise decir. Ahí es cuando empezó todo. Y empezó todo cuando le quiso dar pie a una pregunta particular, quiso capturar el interés personal de los pibes y priorizó eso por sobre todo lo que estaba hecho.

Desde el marco de análisis de esta investigación, se entiende que la extrañeza respecto al modelo didáctico espontaneísta o por descubrimiento adoptado por la practicante se constituye como algo novedoso para la docente, no por su desconocimiento teórico, sino porque hasta entonces no se constituía como invariante operatorio de su esquema interpretativo. Cuando este nuevo invariante operatorio entra en diálogo, se ponen en tensión aquellos que caracterizaban tipos de estudiantes, aquel referido a que “enseñar no es improvisar” y sus inferencias respecto a B. La modificación de su esquema dio lugar a que, en principio, la docente reinterpretara los procesos de aprendizaje y de enseñanza de B. Además, este proceso de reconstrucción de elementos de su esquema dio lugar a sucesivas reflexiones, tomas de conciencia y ampliación del horizonte interpretativo, que desplegaron, a su vez, nuevas reflexiones.

En el siguiente extracto, correspondiente a la entrevista de *debriefing* y acontecido a partir de una pregunta problematizadora, se analiza la explicitación de las inferencias de la docente respecto a B. y a G., quien comenta que a

G. yo la veía trabajar en clase muy ordenadita, muy aplicada, y me la imaginaba desde el peor de los prejuicios [...], “la veo muy estructurada, ¿va a poder adaptarse este año?”, me preocupaba un poco eso, y a B. la veía mucho más canchera en ese sentido, porque en las producciones B. es mucho más creativa, enseguida encuentra el rumbo. Entonces, yo le ponía más ficha a B. que a G. y fue exactamente al revés. G. da unas clases impecables, no se le escapaba detalle, todo estaba absolutamente calculado, razonado, pensado, fundamentado [...] Y B. *cayó en el lugar de pensar que la clase prácticamente corría sola* [...] Es más, yo le dije a B., hasta me había enojado porque parecía que improvisaba [...] Entonces ojo con esas primeras impresiones [...] Yo no esperaba que B. se mandara eso [risas]. [...] Ahí está la expectativa de uno, de haberla visto laburar muy bien en clase a decir, “¿qué está haciendo?”.

Anteriormente se analizaron los sucesivos procesos por los cuales fue reinterpretado el recorrido de B., pero aquí se vuelven explícitas sus inferencias relacionadas con las expectativas en las PE de esta practicante. Resulta destacable que es la docente quien las explicita haciendo la contraposición entre lo que esperaba y lo interpretado de sus clases durante las devoluciones anteriores. En esta oportunidad, la docente registra la tensión, antes manifestada como sorpresa y disgusto, y la explica desde sus propias expectativas. El discurso viró de ser una explicación en tercera persona, en el que B. era la protagonista y la docente relataba lo acontecido desde su mirada (B. improvisaba), a otra, en primera persona. En la nueva explicación, la docente comenta que su relato fue producto de su interpretación, sostenida desde sus supuestos. Así, la protagonista pasa a ser la docente. Por otro lado, resulta interesante que en esta reflexión aparezcan relaciones comparativas entre los procesos de B. y G., donde se enuncian las expectativas sobre G. Junto a estas inferencias implícitas, recién aquí mencionadas, la docente también manifiesta su preocupación respecto a las PE de esta última practicante. Estas

explicitaciones, producto de tomas de conciencia, se volvieron importantes conceptualizaciones que posteriormente entraron en diálogo.

Luego, y refiriéndose a lo que la docente ahora considera sobre la práctica de B., manifiesta: “estás asumiendo que tiene un modelo didáctico personal que cambió mucho, que no está en el de la biografía, porque decís ‘yo ya la vi a esta chica’, pero a ver, después rebobinás y decís, ‘sí, la vi en producciones teóricas, no la vi dando clases, entonces, pará’”. En diálogo con estas ideas, se entiende que aquí el invariante operatorio, que daba cuenta de que quien “aprobó los trabajos previos está en condiciones de realizar la práctica” y sostenido en la primera devolución a B., pasa de ser una afirmación a una pregunta, la cual interpela su esquema y la lleva a escindir la conceptualización sobre los procesos de elaboración de sus practicantes en los trabajos prácticos previos a la PE del desenvolvimiento áulico a la hora de enseñar. Se considera que este proceso reflexivo resulta una construcción significativa para la docente que podría constituirse en un nuevo invariante operatorio en futuras instancias, producto de una nueva toma de conciencia.

En diálogo con lo antedicho, hacia el final de la entrevista y a partir de las preguntas realizadas, la docente reflexiona y manifiesta que esto podría haber sucedido porque hay

un poco de piloto automático de profe de práctica... Será parte de mi biografía ya a esta altura, porque después de tantos años [...] hay perfiles que se repiten [...] vas esperando que pasen determinadas cosas. Y B. me descolocó porque se salió de lo que yo esperaba, y la primera impresión era que no había trabajado lo suficiente en su planificación, o que había improvisado. Y justamente no es lo que había querido hacer, pero yo, tan acostumbrada a ver determinados perfiles, al principio ya tenía las expectativas puestas de cómo iba a ser la clase de B. Entonces tuve que hacer mi propia vigilancia metacognitiva en eso.

Este proceso de sucesivas reflexiones y tomas de conciencia, en el que la docente confrontó con la situación, reconoció sus inferencias, invariantes operatorios y

anticipaciones, las reconfiguró, y luego reflexionó sobre el porqué procedió de esa manera, se constituye como sumamente relevante no solo por el impacto en las situaciones analizadas, sino porque hay una valoración de lo acontecido que abre la posibilidad de seguir sosteniendo esta “vigilancia metacognitiva” en el “piloto automático de profe de prácticas”.

Por último, se le preguntó a la docente respecto al momento en el cual ella reinterpreta el accionar de B., cuando dice “Pasó esto y no lo vi”. Comentó que se encontraba organizando una clase de CPD1, y dijo:

lo que me permitió recuperar la perspectiva es pensar el marco teórico desde el cual planteamos la práctica, o sea, otra vez me paro en los modelos como una gran hipótesis de progresión. ¿Qué pasó? No es que no planificó, pasó que hizo este recorrido que yo no esperaba que hiciera, pero que era esperable dentro de un continuo de posibles decisiones.

De esta manera, se entiende que la conformación del nuevo invariante operatorio que vuelve posible que las practicantes sostengan un modelo didáctico por descubrimiento también se produjo como consecuencia de las tensiones en sus esquemas, manifestadas en las instancias de devolución y entrevistas de *debriefing*, con el reencuentro del marco teórico. Esta situación se encuentra en diálogo con la experiencia relatada de Ferrarelli y Goldenstein (2021) en la que se expone el impacto de la multiplicidad de saberes (académicos, de las biografías y trayectorias escolares y profesionales, del intercambio con colegas) en las propuestas reflexivas y formativas complejas.

Por lo antedicho, se considera que las devoluciones a B., en contraposición a lo acontecido con G., se constituyeron como clases de situaciones problemáticas que propiciaron que la docente se distanciara del “piloto automático” para sostener una lectura más amplia, atenta y consciente, ya que el proceder de la estudiante desafió sus esquemas al interpelar sus invariantes y sus inferencias, llevándola a ampliar sus reglas de acción para sostener su objetivo. En las paulatinas modificaciones, mediadas por la reflexión, el tiempo y los ensayos, se produjeron tomas de conciencia o descubrimientos que permitieron reconfigurar y complejizar los esquemas.

Entrevista de autoconfrontación

Meses después, la entrevista de autoconfrontación retomó dos puntos clave de la última entrevista de *debriefing*. Al comentárselo a la docente, dijo:

D: Me imaginé que iba a venir por ahí.

Investigadora (I): ¿Por qué te imaginaste eso?

D: Porque fue lo que más movilizó mi actividad como profe, la práctica de B.

I: ¡Ah, mirá! ¿Por qué? Ahora contame...

D: No, por lo mismo que te había comentado y le comenté a B., que yo de golpe interpreté de una manera lo que le había pasado en el aula, casi como falta de compromiso, y en realidad cuando [...] pude pensar, ella tenía una expectativa muy diferente de las condiciones necesarias para dar clase, [...] con vincularse bien alcanzaba, que el resto se iba a dar solo. Entonces ella estaba tranquila y feliz porque se había vinculado bien con los chicos, y les podía hablar sin tartamudear, pero el resto ella seguía esperando que cayera solo. Entonces, cuando [...] me di cuenta de que había una cierta concepción ahí, dando vueltas en la cabeza de B., y que tampoco es la única [...] En pandemia pasamos un cuestionario e hicimos una primera aproximación a los motivos por los cuales eligieron ser profes [...] apuntando a las biografías [...]; lo que destacan es el vínculo. Entonces esa concepción, que ya saltó en ese relevamiento, fue la que disparó alguna de las decisiones que B. tomó, pero no me di cuenta enseguida [...] pero bueno, por suerte pude repensar.

Resulta interesante que la docente reconozca el proceso de B. como situación que interpeló su práctica, pero, además, en su argumentación destaca particularmente la preocupación de las practicantes respecto al vínculo con el estudiantado. En las instancias previas, la docente corrió este emergente del primer plano al enfocar sus intervenciones y reflexiones sobre los modelos de enseñanza, quizás porque ambas lo superaron o porque, en ese momento, no resonó de forma tan significativa para ella. Aquí, a partir de la reflexión sobre lo acontecido, en diálogo con información obtenida en actividades previas en otros años y con la posibilidad de abordarlo sin

la inmediatez del periodo de devoluciones, el aspecto vincular es registrado como latente en varias cohortes de practicantes.

Luego de observar los episodios y mientras la docente desarrollaba otra idea, ella comenta:

[...] en general los profes de práctica nos manejamos con la hipótesis de que los pibes traen de modelo didáctico los de la biografía, [...] lo primero que va a salir es eso. Yo creo que también hay otras cuestiones en esto que traen, como las concepciones acerca de lo vincular, que tendríamos que estar incorporando...

Aquí aparece como posibilidad o un pendiente a alojar en futuras instancias “las concepciones acerca de lo vincular” del estudiantado, algo que hasta ahora no había enunciado. En diálogo con esto último y recordando lo relevado en cohortes anteriores, la docente reconoce un nuevo aspecto que como colectivo docente “tendríamos que estar incorporando” y se vuelve como un potencial quehacer de la actividad de docentes de CCPD, constituyéndose en una nueva toma de conciencia emergente de la recreación de diversas situaciones que exceden esta investigación y que abren la posibilidad a dialogar con sus pares.

De este extracto también resulta destacable que la docente continúa sosteniendo la noción de que el estudiantado lleva a cabo sus prácticas desde el modelo didáctico de la biografía. Sostenemos entonces que esta noción es parte de su modelo operativo y cognitivo.

A partir de la visualización de los episodios, la docente también profundiza el análisis de la caracterización de los tipos de estudiantes y dice:

La concepción que por lo menos se activó en mí [...] tiene que ver con identificar al practicante que va a ser más exitoso, [...] el exitoso era el flexible y el que podía repensar; el no tan exitoso, el que era más estructurado y que le costaba más repensar, estas son las concepciones que aparecieron en mí a la hora de pensar en los perfiles de practicantes.

Al igual que en el trabajo de investigación de Brufal (2021) se puede observar que aquí también la docente poseía conceptos “solapados” y que volverlos explícitos posibilita reflexionar sobre ellos. En este caso, explicitar la relación, que en ella subyacía, de las nociones de flexibilidad y estructura con el éxito permite volver a analizar las devoluciones a G. Como se había anticipado, esas tres instancias de devolución fueron similares: la docente realizó intervenciones minuciosas que buscaron dar cuenta de los procesos de construcción y pensamientos de la estudiante respecto a su accionar en el aula. G. siempre respondió de manera satisfactoria, ya que podía explicitar sus dudas acompañadas por propuestas de resolución o respondía lo que la docente estaba buscando. De esta manera, en esas situaciones, el accionar de G. no habría interpelado los esquemas de la docente tan directamente como lo hizo B., pero en este momento cobra relevancia la explicitación de las inferencias respecto a las expectativas de su desempeño y el éxito de G. en sus PE refuerza el cuestionamiento de estos invariantes operatorios o, en sus palabras, de “sus concepciones”. Y así comenta: “Yo creo que los profes de práctica también tenemos nuestras propias concepciones, no sé hasta qué punto están estudiadas, pero las tenemos. Son esas cosas que circulan cuando charlamos entre nosotros, [...] aparecen”; reflexión que abre la posibilidad a continuar revisando otros invariantes operatorios que dialogan en su actividad.

Conclusiones

En esta investigación se han identificado los componentes de los esquemas interpretativos de la docente que incidieron en tres devoluciones sucesivas. Al analizar particularmente la retroalimentación entre los invariantes operatorios, las inferencias y las reglas de acción, se volvió visible el complejo entramado que sustenta y guía su accionar. Las tensiones entre estos elementos y la decisión de sostener su objetivo (reconfiguración del modelo tradicional de las estudiantes hacia un modelo constructivista) dieron lugar a su revisión, reconstrucción o resignificación, ampliando en nuevas dimensiones el horizonte interpretativo y de acción. De esta manera, los desplazamientos, en tanto movimientos entre los elementos de los esquemas, se

constituyeron como instancias de reconceptualización para la docente que no solo incidieron en esas situaciones, sino que la llevaron a reinterpretar en retrospectiva otras devoluciones y situaciones que la docente menciona y exceden esta investigación, como así también a explicitar nuevos aspectos a continuar indagando.

Se considera que el entrecruzamiento de campos teóricos adoptados en esta investigación, junto con las decisiones metodológicas fundamentadas en la DP y la Clínica de la Actividad, posibilitaron la construcción de las instancias de entrevistas como espacios amenos de diálogo, escucha activa e interés sobre lo acontecido que potenciaron las numerosas tomas de conciencia de la docente. Fue ella quien, al enunciar sus ideas y sensaciones respecto a lo sucedido, se encontró explicitando sus propios invariantes operatorios e inferencias, destacándose especialmente las contradicciones entre sus expectativas y el accionar de B. Estos momentos de contrastación de sus propias conceptualizaciones con cada situación abonaron al hallazgo de conexiones, discordancias y faltantes en las interpretaciones, tensionaron sus esquemas y se volvieron grandes catalizadores para la reflexión.

Con relación a los aspectos que intervinieron como mediadores en los procesos reflexivos y formativos de la docente, en las numerosas situaciones se encontró a la otredad representada desde los marcos teóricos. Por ejemplo, cuando, revisando la bibliografía para una clase, la docente relaciona el accionar de B. con el modelo didáctico por descubrimiento o espontaneísta. También resultaron mediadoras G. y B., quienes desde su accionar interpelaron las apreciaciones (inmediatas y *a posteriori*) que la docente realizó desde sus propios esquemas. Esto se volvió observable en la reinterpretación que ella hace de los procesos de ambas estudiantes, a partir de la explicitación y transformación de algunos invariantes operatorios e inferencias a lo largo de toda esta investigación. Además, es destacable lo sorprendente que resultó la actuación de B. como factor que potenció nuevas interpretaciones. La incertidumbre de la docente actuó como mediadora y la mantuvo expectante y activa en la búsqueda de respuestas. Por otra parte, su participación en esta investigación se constituyó como fundamental mediadora en sus procesos reflexivos. Las preguntas que guiaron las distintas entrevistas posibilitaron que se constituyeran como espacio de explicitación de certezas e interpretaciones, de vacancias y ambigüedades; fue la docente quien, al poner en palabras lo acontecido, se encontraba con ella misma desde otro lugar.

Se resalta la separación temporal entre las devoluciones y entrevistas de *debriefing* con la entrevista de autoconfrontación como factor que incidió en la actividad constructiva. Las instancias de devolución y las entrevistas de *debriefing* se encontraban interpeladas por la urgencia de los tiempos de las PE, llevando a que se produjeran en un breve e intenso periodo de tres semanas. La posibilidad de reencontrarse con algunas situaciones en la entrevista de autoconfrontación en el siguiente ciclo lectivo permitió recuperar el emergente de esas practicantes y anteriores cohortes relacionado con lo vincular, y abrir nuevas preguntas para repensar no solo su accionar, sino el del colectivo de docentes de PE.

Por último, si bien los hallazgos de esta investigación se encuentran ligados a las situaciones aquí analizadas, se destaca el impacto que tuvo en la construcción de conocimientos la posibilidad de la docente de reflexionar sobre sus prácticas y sus propios procesos de conceptualización, quien no se centró únicamente en los de las practicantes, rasgo característico del campo académico de la práctica. Estas instancias se constituyeron como instancia de formación y, se espera, en aporte para la formación del colectivo docente del CCPP en particular.

Referencias

- Badia, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35(1), 47-70.
- Brufal, R. (2021). *Construcción de ciudadanía en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en nivel superior. Un estudio de caso* [Tesis de Maestría, UNIPE].
- Cardano Castaño, G., Andrés, M. M., Meneses Villagrà, J. A. (2014). La teoría de los campos conceptuales: una exploración como referente en la formación de profesores de ciencias. *Investigações em Ensino de Ciências*, 19(3), 553-563.
- Castorina, J. A. (2021). "Prólogo". En A. Pereyra y L. Calderón (comps.), *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación* (pp. 24-31). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Clauzard, P. (2021). "El debriefing en el desarrollo de competencias profesionales del

- maestro de escuela. En enseñanza-aprendizaje de la gramática”. En A. Pereyra y L. Calderón (comps.), *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación* (pp. 483-500). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)*, Año IX, (17), Facultad de Filosofía y Letras. Miño y Dávila.
- Ferrarelli, M. y Goldenstein, Y. (2021). “Del equipo de tutores a la red tutorial: el rol de mediador del tutor en propuestas formativas complejas”. En R. Anijovich y G. Cappelletti (comps.), *Formar en la práctica reflexiva* (pp. 129 - 138). Aique Grupo Editor.
- Ferry, G. (1997) “Acerca del concepto de Formación”. En G. Ferry, *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Furci, V., González, A., Iuliani, L., Pedrol, H., Tricárico, H., Trinidad, O. y Zarragoicoechea, P. (2021). “Los procesos de autorregulación de las prácticas de enseñanza de las ciencias naturales”. En Secretaría de Investigación, *Estudios sobre prácticas docentes y reflexiones sobre el rol de investigadores e investigadoras* (pp. 53-70). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Jiménez Aleixandre, M. P. (2000). “Modelos didácticos”. En F. J., Perales Palacios y P. Cañal de León, *Didáctica de las ciencias experimentales* (pp. 359-370). Marfil.
- López, A, de Morais Melo, S. y Testa, M. G. (2014). Enseñar a pensar la enseñanza. Las devoluciones didácticas a partir de las observaciones a los practicantes. En R. Giovine, M. Baldoni y J. Suasnábar (comp.), *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación*. NEES-Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA.
- Manrique, M. S. y Gonzales, M. I. (2019). Formación preprofesional en la Licenciatura en Educación ¿Es posible enseñar cómo realizar una devolución a un docente? *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- Ministerio Nacional de Educación (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*.

- Muñoz de Corrales, E., Del Campo, R. y Gutiérrez, A. (2021). Análisis de las prácticas de enseñanza de las ciencias naturales: aportes desde la didáctica profesional. En Secretaría de Investigación, *Estudios sobre prácticas docentes y reflexiones sobre el rol de investigadores e investigadoras* (pp. 35-52). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Pastré, P. (2008). "Aprendizaje y actividad en Lenoir y Pastré". En P. Pastré, *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Octarès édition.
- Piaget, J. (1981). *La toma de consciencia*. Morata.
- Resolución N° 4.016 (2014) y Anexo: Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Biología. MEGC.
- Ruiz Ortega, F. J. (2007). Modelos didácticos para la Enseñanza de las Ciencias Naturales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 3(2), 41-60.
- Sadovsky, P. (2024). Una mirada a la Didáctica Profesional desde la Didáctica de la Matemática. *Análisis de las Prácticas*, (3), 27-60.
- Vergnaud, G. (1990). La teoría de los campos conceptuales. *Reserches en Didáctique des Mathématiques*, 10(2), 133-170.
- Vergnaud, G. (2007). ¿En qué sentido la Teoría de los Campos Conceptuales puede ayudarnos para facilitar el aprendizaje significativo? *Investigações em Ensino de Ciências*, 12(2), 285-302.
- Vergnaud, G. (2013). ¿Por qué la teoría de los campos conceptuales? *Infancia y aprendizaje*, 36(2), 131-161.
- Vinatier, I. (2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants : une voie d'émergence et d'expression du "sujet capable". *Recherches en Education, Hors Série*, (1), 111-129.

Recepción: 14/02/2026

Aceptación: 31/03/2026

