

¿Cómo se enseña en la escuela secundaria? Algunas consideraciones que surgen en el ejercicio profesional desde la didáctica profesional

What is Teaching Like in High School? Some Reflections on Teacher Professional Practice

Rafael Ignacio del Campo¹

Resumen

¿Qué hace el docente cuando enseña? ¿Qué acciones lleva adelante para enseñar? En el marco de estas preguntas, el presente artículo aborda el análisis del ejercicio profesional de una docente de “Práctica de Lenguaje” de 3er año de escuela secundaria. Se utiliza el marco conceptual de la didáctica profesional y se trabaja sobre una secuencia determinada. El estudio procura identificar qué hace cuando enseña y cuáles son los fundamentos en las distintas tomas de decisiones que va realizando en la planificación, en la implementación y en la revisión de la misma. Es una investigación que considera su participación como parte fundamental para la obtención de resultados significativos. La docente da cuenta de la reflexión que tiene en la práctica y al mismo tiempo apunta la reflexión sobre esa misma práctica que puede darse en una escena posterior, con un encuadre determinado en una entrevista de autoconfrontación. Se destacan los sentidos que va estableciendo para la conducción de la clase y cómo la reflexión en y de la acción permiten profundizar la conceptualización de la docente sobre su práctica. Aparece en relación al estudiante con proyecto de inclusión una serie de observaciones que permiten señalar como este es aún una tarea para seguir profundizando en las prácticas profesionales docentes y sus respaldos institucionales y formativos. Se arriba a la importancia de este tipo de estudios para comprender mejor el ejercicio profesional docente y surgen indicios para profundizar las propuestas de formación en servicio y en alternancia.

Palabras clave: escuela secundaria; práctica reflexiva; educación inclusiva; Formación en alternancia

Summary

What does the teacher do when she/he teaches? Which are the practices involved? Based on these questions, the following article presents an analysis of a Language teacher in High School. The conceptual corpus of Professional Didactic was used, focusing on a specific sequence. The study specifically points to what the teacher does when she teaches, and what her thoughts are for making those decisions that are reworked while planning, implementing and reviewing. In this research approach, the professor's presence is required and paramount. The teacher conducts the analysis and takes down notes for a later scenario in an interview of self-confrontation, which triggers reflection and helps the teacher obtain some feedback of her own practice. Some concern is raised regarding a student in an inclusion project, which signals in the way of further analysis. In general terms, this type of study proves to be extremely important in order to better understand how the professional teaching exercise works, but it also shows some signs about a few services and alternance proposals that should be further addressed.

Keywords: High School; Reflexive Practice; Inclusive Education; Training in Alternance

Fecha de Recepción: 23/09/2021
Primera Evaluación: 03/10/2021
Segunda Evaluación: 13/10/2021
Fecha de Aceptación: 27/07/2021

Introducción

El centro del ejercicio profesional docente de una escuela secundaria es la enseñanza. Brindar a los y las estudiantes desde una disciplina o área determinada, una serie de conocimientos, procedimientos, y elementos que permitan ampliar su universo personal y simbólico es el centro de la actividad profesional de profesores y profesoras que diariamente comparten distintos ámbitos escolares.

Esta definición tan general, ¿cómo se traduce en acciones concretas? ¿Qué hace un docente cuando enseña? ¿Cómo se dirige a sus estudiantes, cómo implementa sus actividades, como resuelve las situaciones que se van planteando en el desarrollo de la clase? Estas preguntas nos orientan a enfocarnos en describir y analizar con una docente del nivel cómo planifica, desarrolla y analiza su práctica. La propuesta del presente estudio es poner la lupa dentro del aula y observar junto con el o la docente para poder conocer y analizar las acciones y fundamentaciones que la llevan a actuar de determinada manera. Poder dar cuenta de estas cuestiones permite describir cómo está entendiendo operativamente el concepto de enseñanza, cuáles están siendo los ejes sobre los que se apoya. Asimismo, el análisis señala aspectos que están quedando por fuera de esa definición de práctica profesional que formula.

El presente artículo de investigación se enmarca en el Proyecto (2019-2021) “La reflexividad docente en torno al análisis de situaciones profesionales referidas a las prácticas de enseñanza de contenidos escolares: alcances y limitaciones de la clínica de la actividad”, dirigido por la Dra. Carolina Scavino que se lleva adelante desde la Secretaría de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, con sede de trabajo en la Maestría en Formación Docente de la mencionada unidad académica.

El caso que se presenta corresponde a una docente de la escuela secundaria a cargo de la materia “Práctica de Lenguaje” de 3er año de escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Para ello se utiliza el marco conceptual de la didáctica profesional (Pastré, Mayen & Vergnaud 2006) que brinda un andamiaje conceptual y metodológico para poder llevar adelante el estudio y su sistematización.

Marco metodológico de la investigación

El presente estudio se enmarca en el paradigma reflexivo (Schön, 1992; Perrenoud, 2004), y utiliza el marco conceptual brindado por la Didáctica Profesional (en adelante DP) para analizar la práctica profesional de docentes del nivel secundario. Desde esta perspectiva se plantea que el conocimiento de la práctica profesional no es algo exterior a la actividad, sino que surge de ella misma; a partir de observar, describir y analizar las decisiones que toman los actores es posible producir transformaciones en el desempeño profesional que confluyan en la construcción de una actitud reflexivo-investigativa respecto de su práctica y aporten elementos para la formación.

En la práctica profesional cotidiana se construyen saberes que cuentan con escasa institucionalización y reconocimiento –incluso por parte de los mismos docentes- y que por lo tanto permanecen sin ser formulados (Terigi, 2012). La idea es que esos conocimientos que producen en el ejercicio de su profesión puedan ser observados y visibilizados por los actores mismos, analizados y conceptualizados, para que sean tomados en cuenta en los procesos formativos. La DP provee el marco teórico requerido para este fin (Pastré, 2011).

La DP se desarrolla en el encuentro de un campo de prácticas, y de tres corrientes teóricas, la psicología del desarrollo, la ergonomía cognitiva y la didáctica disciplinar (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Tiene por objeto el estudio de los procesos de transmisión y de apropiación de los conocimientos en su especificidad con respecto a los contenidos por aprender. Estos contenidos refieren principalmente a los comprometidos en el desempeño profesional de la actividad y no sólo a los que corresponden a un campo disciplinar. Propone una distinción entre aprender el oficio y aprender “mediante el oficio”, de ese modo intenta articular lo más fuertemente posible el trabajo y la formación, y por tanto busca analizar la actividad profesional en situación y su aprendizaje, construyendo dispositivos de formación a partir del análisis del trabajo. “Se aprende en y a través del trabajo”, pero se aprende reflexionando acerca de lo realizado (Pastré, 2011), de allí la importancia de combinar el aprendizaje mediante el ejercicio de la actividad y el aprendizaje mediante el análisis de la misma actividad.

El trabajo de distanciamiento necesario para la práctica reflexiva, la confrontación, la explicitación sobre lo acontecido, sobre las acciones y las decisiones que utiliza el marco metodológico de la Clínica de la actividad (Clot, 1996), promueve la actividad constructiva, favorece la toma de conciencia de las dimensiones tácitas de la actividad del sujeto, en este caso el director, y posibilita su conceptualización, en la medida en que puede ocasionar desarrollos y aprendizajes ulteriores. Yves Clot (2006), plantea la diferencia entre actividad prescrita y actividad real, siendo la primera aquello que el sujeto debe hacer, y la segunda, lo que en realidad acontece. La actividad real comprende también lo que no es observable, lo que el sujeto hubiera querido hacer, lo que ha pensado hacer, la actividad impedida, suspendida, es decir, aquello que sólo él mismo puede explicar. De allí que la actividad realizada sea sólo una parte de la actividad real. Clot (2006) insiste en la importancia del sentido otorgado a la actividad por los propios actores. En tanto la actividad es singular, temporalmente situada, multidireccionada y objetivable, el sujeto es capaz de decir cómo y por qué ha hecho o no ha hecho o hubiera hecho, y lo que lo ha movilizado para actuar. Para acceder a aquello que está implícito en las acciones del sujeto, aquello que sólo podemos conocer a través de su discurso, es necesario generar espacios de reflexión donde el sujeto sea confrontado con su propia práctica. Allí proponemos distinguir dos instancias: la vinculada a la descripción de la acción situada del docente

por parte de él mismo, y la instancia de confrontación del docente con la imagen de su propia actividad (en este caso, video filmación).

La DP asume que la teoría debe estar subordinada a la práctica y por eso es necesario realizar un análisis interno de la actividad para poder identificar eso que ella comporta de conceptualización (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). El desafío metodológico es acceder no sólo a la acción observable dentro de una situación, sino a la representación y conceptualización que movilizan los y las docentes bajo las condiciones de generalización, respecto de la situación y del sentido pedagógico que se persigue. La clínica de la actividad (Rickenmann, 2005; Fernández y Clot, 2007) hace énfasis en la explicitación de razones y/o argumentos que apuntan a fundamentar las decisiones que los profesionales toman en las situaciones de trabajo.

La unidad de análisis para comprender cómo y por qué un docente hace lo que hace es la secuencia didáctica, en la medida en que constituye la unidad mínima de sentido (Pereyra, 2016). Para describir y analizarla se establece un intercambio entre investigadores y docentes que abarca tanto el momento de la preparación de las clases, el de su implementación y un intercambio posterior sobre las mismas (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). La propuesta metodológica implicó la realización de una entrevista previa a las clases, el registro de las clases de la secuencia establecida mediante una video filmación, y entrevistas de autoconfrontación posteriores con la docente.

La entrevista previa se realiza para establecer la planificación y anticipaciones que realiza la docente sobre la misma (Rickenmann, 2007; Castorina y otros, 2019). Los temas que estuvieron marcados en la entrevista previa fueron:

- La forma en que planificaba y seleccionaba los textos.
- Las estrategias pedagógicas para desarrollar los temas.
- Indicadores posibles de logro o no alcanzados.
- Obstáculos que anticipa.

Posteriormente se da el registro filmado de las clases en su totalidad, desde una sola cámara ubicada con posibilidad de captar distintos espacios del aula o donde se realice la actividad; y con un micrófono en la docente para registrar claramente sus distintas intervenciones. Luego se le entregó todo el registro a la docente. Un mes después de haber entregado el material, se llevaron adelante las entrevistas de autoconfrontación. Fueron, en principio, dos encuentros, mediados por un lapso de 10 días. En una primera entrevista, la charla fue más general sobre el desarrollo de las dos clases, y consultar si algo le había llamado la atención o había visto algún episodio en particular. También surgió de manera interesante cómo ella se auto percibía como docente y los recursos que utilizaba.

Para la segunda, se eligieron una serie de episodios. Los criterios de selección

de estos episodios fueron:

- Ver cómo planteaba la actividad.
- Indagar cuestiones de interacción en el desarrollo de la misma.
- Indagar momentos en que aparece alguna consulta que pueda replantear la actividad.
- Consideraciones y opiniones que surgían sobre el desarrollo de la clase. Aciertos, obstáculos, logros.

Se le ofreció a la docente que elija también sus episodios, pero no los formuló formalmente para la entrevista, si bien realizó una serie de recortes de intervenciones propias en las clases y las publicó en sus redes sociales. En la entrevista se volvieron a ver los episodios seleccionados y se analizó el material con la docente. También se conversó sobre los recortes que ella realizó y publicó ya que fueron fragmentos que resultaron significativos.

El caso seleccionado: decisiones metodológicas y trabajo de campo.

El estudio se basa en el caso de una docente en particular, a la que se le adjudicará el nombre ficticio de “Alejandra”. Es egresada de un Instituto Superior de Formación Docente como Profesora de Lengua y Literatura de Escuela Secundaria. Tiene más de 7 años de experiencia en el ejercicio de la docencia en el nivel secundario. Al momento del registro cursaba una licenciatura en lectoescritura para primaria y había realizado un postítulo de especialización en la enseñanza de la lengua y la literatura, por el Ministerio de Educación. En el colegio donde se registraron las clases trabaja hace 6 años. Conoce en profundidad a sus estudiantes ya que los ha tenido desde el primer año. El curso de 3ro está compuesto por 40 adolescentes de distintos géneros, entre los 14 y 15 años, de los cuales uno tiene proyecto de inclusión debido a un trastorno cognitivo. Se propuso registrar una secuencia de cuatro clases, que se da en dos días. Los temas que se trabajaron fueron:

- Clase 1 y 2: Realismo extraño. Ciencia Ficción. Lectura de la novela “Kentukis” (Schweblin, 2018).
- Clase 3 y 4: Análisis de discurso. Aspectos conceptuales. Análisis del discurso de Cristina Fernández de Kirchner en abril 2019 – Feria del libro. Buenos Aires.

En principio hay que señalar que si bien se han registrado cuatro clases seguidas (dos por módulo), la secuencia didáctica no es continua. Las dos primeras abordan un tema y las dos segundas abordan otros.

En el primer módulo (dos clases) se trabaja en torno a la lectura de la novela “Kentukis”. La docente brinda una breve consigna de lectura, y da elementos para

el registro de esa lectura que deben escribir en una hoja. Posteriormente salen a leer en parejas a un patio. Luego de un lapso razonable, vuelven al aula para la puesta en común. La puesta en común en el aula se basa en la palabra que anotaron sobre el texto. La pegan en el pizarrón y la docente la menciona y justifica, para posteriormente ir tejiendo la relación entre esas palabras, y marcar como el texto se sostiene en esas relaciones.

En el segundo módulo (dos clases) presenta el tema sobre análisis del discurso conceptualmente. Primero brinda una explicación desde el texto y posteriormente la amplía con un desarrollo propio de cada concepto. Acto seguido, propone abordar un discurso en particular y su análisis. En principio presenta a la autora del discurso, para que se tengan en claro las situaciones personales y contextualizadas en que formula ese discurso. Luego se comienza una lectura colectiva donde la docente va señalando cuestiones conceptuales del análisis en el discurso que se va leyendo. A continuación, propone que se trabaje en grupos continuando con ese tipo de actividad. Finalmente, luego de un tiempo para que avance la tarea grupal, propone compartir lo que algunos grupos fueron poniendo. Hace un comentario general sobre lo trabajado y señala cómo se va a continuar. Con esto cierra la clase.

Conceptos en acción: reflexión sobre la práctica de la enseñanza

A continuación, compartimos una serie de elementos que resultaron destacados sobre la definición conceptual y operativa que la docente realiza en relación a la enseñanza. Para ello utilizaremos algunos fragmentos de la entrevista previa y de las dos entrevistas de autoconfrontación. En los mismos se reflejan las posibilidades y limitaciones de reflexión sobre la práctica profesional docente.

Anticipaciones que surgen de la entrevista inicial

En la entrevista inicial la docente se muestra con una solvencia técnica importante, teniendo en claro los propósitos que se plantea en cada clase, y la estrategia que está diseñando para llevarlas adelante. Da cuenta del sentido de cada actividad y como se relacionan unas con otras.

Evidencia cierto dominio de los contenidos que le permite tomar decisiones más allá del diseño. Conoce al grupo y las características de la edad. Planifica en función de ese conocimiento. Tiene una representación respecto de lo que espera alcanzar.

También evidencia cierta capacidad reflexiva, por lo menos desde la enunciación. Señala que reconoce una decisión equivocada, revisa mentalmente una estrategia o una decisión que no funcionó; y considera esto para el planteo o replanteo de la actividad.

El punto que aparece destacado, y en un sentido diferente a los anteriores, es el

alumno que tiene proyecto de inclusión. A continuación, se presenta el fragmento de la entrevista inicial relacionado:

Lo que sí, tenemos un nene en el curso que está integrado, o sea, no es que está con integradora en el aula, pero eso sí es un obstáculo porque se pierde, entonces es como que siempre hay que darle una consigna diferente o estar chequeando que esté trabajando bien, y es difícil porque son 40. Pero eso, es que son muchos, ese es el verdadero obstáculo, me parece. Porque entre que se dispersa y son tantos, y la verdad que a mí siempre se me va a perder alguno.

-Y el chico que está integrado, ¿qué tipo de integración tiene?

-En realidad, él tiene una profe integradora que está afuera del aula y que le adapta un poco los contenidos, pero después está como uno más, porque este colegio, si bien tiene integración en primaria, en secundaria no funciona con plan de integración, entonces está como en un régimen especial. Igualmente, él asiste a las clases lo mismo que los chicos, escucha lo mismo, copia lo mismo. Yo le adapto las consignas. Tiene un pequeño retraso madurativo y, bueno, algunas cuestiones con el lenguaje.

Este representa, en palabras de la docente un “obstáculo” para el desarrollo de la clase. Es decir, lo considera como algo que puede ocasionar inconvenientes, dificultades o retrasos al momento de desarrollar su actividad. Al plantearlo de esta manera, lo está situando como externo a esa actividad, como algo que excede a su incumbencia. Se volverá más adelante sobre este punto.

El desarrollo de la actividad como eje ordenador del curso.

A lo largo de las clases, las intervenciones y señalamientos de Alejandra van a apuntar al desarrollo de la actividad planificada. No se va a fijar en llamados de atención que interrumpen el desarrollo de la misma. Y en caso de considerar que debe hacer un señalamiento, irá en el sentido de que el estudiante o la estudiante retomen la actividad.

E: Vos cuando estás haciendo las preguntas al grupo, ¿qué es lo que estás buscando que expliciten?

... siempre, porque si yo pregunto en general, más o menos responden los del mismo grupo, pero llamar a Vale o a Yeni, es como a ver, qué tienen ellas para decir, para que develen un poco lo que tienen ganas para expresar. Y bueno, también, mostrar los ejes de la novela, las problemáticas que van ocurriendo, que también vayan identificando que la temática reincide, vuelve a aparecer. Y que viendo las palabras

que pegaron en el pizarrón, y las citas, puedan ver manifestados, los ejes centrales, que van saliendo de ellos también.

E: Y eso te parece que fue pasando con esa actividad.

D: Yo creo que sí, que con ese capítulo en particular. Y también, hoy a la mañana veía esta escena, y justo estábamos hablando de lo que les pareció la novela, y yo te decía que no tuvo mucho éxito. Pero con este capítulo varios me decía, “Ay, me re gusta... es re distinta a lo que venimos leyendo”.

2da entrevista de autoconfrontación. Diálogo a partir del Episodio 2.

E: Estaban....

D: En otra, pero me parece que pasa siempre, porque cuelgan, se distraen.

E: Pero ¿vos tenés algún indicador para seguir eso?

D: No, a veces viste que les digo Matías tal cosa, como que los veo paveando y los llamo por el nombre como para que presten atención, pero me doy cuenta cuando están mirando el celular, o paveando con el otro.

E: En vez de ir a discutir dejar el celular....

D: No, los trato, ahí ellos se dan cuenta y se ubican, por así decirlo.

2da entrevista de autoconfrontación. Diálogo a partir del Episodio 6.

Es interesante notar como Alejandra va llevando la clase adelante y no permite que distintas interrupciones o desatenciones hagan que desvíe esa planificación. Ella apela a distintas intervenciones particulares para poder convocar a la actividad (llamado por el nombre, bromas, tareas específicas para algún estudiante, o bien ignorar).

Lo que se destaca de esto es que el desarrollo de ese tipo de intervención está relacionado con la posibilidad de seguir desarrollando la propuesta de enseñanza sin “distraerse”. Entiende que el desarrollo de la actividad es el mejor organizador del curso, por encima de llamados de atención u otro tipo de acciones que entienden que generan más una dispersión de la atención que oportunidades de aprendizaje.

De acuerdo a lo que surge de las secuencias observadas, para que esto sea posible, el o la docente debe tener un plan de clase. Una propuesta de actividades a llevar adelante para poder llevar adelante ese proceso de enseñanza y una anticipación de posibles dificultades o problemas que se le puedan plantear para su desarrollo. La posibilidad de que la actividad ordene y mantenga la atención del curso está sostenida por que la docente proponga y guíe esa actividad.

Esto permite un desarrollo constante y progresivo, que en general es seguido con

atención y disposición por el curso. Eventualmente puede suceder que ubique a la docente en circunstancia que le hace imponer alguna idea, respuesta o impresión a un o una estudiante para ir arribando al punto en que ella quiere llegar.

Se da una tensión propia de la actividad profesional docente. La tensión que se da entre sostener la planificación o dar lugar a otras posibilidades u opciones emergentes. En este caso son resueltas con decisiones que toma para en relación a mantener la atención de los y las estudiantes, y el desarrollo de la actividad resulta lo más relevante para apuntalar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

La verificación del proceso de aprendizajes.

La propuesta de enseñanza de la docente implica llevar adelante su plan de clase y ofrecer a sus estudiantes una experimentación a partir de la realización de las actividades. Ella va teniendo distintas intervenciones en que va verificando si hay comprensión, pero lo más importante es avanzar en el desarrollo de la actividad. Buscará otras actividades posteriores específicas (evaluaciones) para terminar de verificar esa comprensión.

*D: La otra clase que fue de análisis del discurso, que por ahí yo hacía hincapié en distintos conceptos, que después hicieron trabajos prácticos y después siguieron desarrollando sobre eso, pero bueno, no sé si me están escuchando o no, lo que sea, muchas veces siento que no, que por ahí están en otra.
1er entrevista de autoconfrontación.*

*E: ¿Qué te pareció que funcionó muy bien de esta clase?
D: No, me gustó el final, que el haya podido poner en palabras todo lo que fuimos trabajando, y también la dinámica, entre comillas, que hace que los obligue a escucharse, que no se pierdan tanto. Como no saben a quién le va a tocar hablar para ir conectando las cosas, saber que una cosa conecta con la otra, hace que yo haya tenido que escuchar a mi compañero.
2da entrevista de autoconfrontación. Diálogo a partir del Episodio 3.*

*D: Sí, que los despabila, que los hace movilizar... Igual ellos cuando les pedís algo, van se copan al toque. Y también lo que me había costado mucho, no sé si justo está en alguna de las escenas que elegiste. Pero después Lautaro lee el texto que escribió. Y yo me había olvidado de eso, y dije "ah mirá qué bien lo que hizo". Como que yo a veces pienso, debe ser un embole todo esto que estoy haciendo, y después cuando.
2da entrevista de autoconfrontación. Diálogo a partir del Episodio 2.*

Alejandra tiene varias intervenciones para ir verificando el desarrollo de la actividad. Es uno de los aspectos que tiene presente en diferentes intervenciones y comentarios que va haciendo y sobre los que respalda la propuesta de la siguiente actividad.

En algunos casos, esta verificación se va dando al pasar por los grupos y conversar con los mismos sobre lo que están trabajando. En otros aparece una puesta en común, en que los estudiantes deben fundamentar algunos de sus puntos de vista. También apela a ir llamándolos de acuerdo al nivel de atención que están teniendo en la clase. Finalmente aparece un tercer tipo de verificación, por fuera de las evaluaciones, que son los resúmenes de las clases que deben hacer los secretarios (en este caso, fue "Lautaro").

En relación a convocar a un o una estudiante a contestar, responde al doble objetivo de mantener su atención, sostener la actividad; y verificar si el proceso de enseñanza.

Estas verificaciones van dándoles indicadores sobre los aspectos positivos y negativos que tuvo la actividad; y ratifican sus procedimientos o bien da elementos para que los revise.

La reflexión como parte de la práctica profesional

En el apartado anterior aparecía la verificación de los aprendizajes para la continuidad de la actividad. Pero también puede ocurrir, entre otras cosas, que esa verificación sea simplemente para dar pie a la continuidad de lo planificado (tensión que mencionamos anteriormente). Sobre esto, aparece la reflexión de Alejandra sobre la actividad. Una vez realizada, y tomando comentarios que le hacen; y observaciones que realizó, genera unas consideraciones interesantes sobre su propio desempeño y propuesta

D: Pero no, siento que por ahí, cuando di las clases, que como que hay cosas que faltan trabajar de lo teórico me parece, o que por ahí yo digo cosas y no sé si les terminan quedando o se terminan resolviendo con la proyección que yo tengo para ellos, si por ahí me gustó cómo resultó la actividad de las palabras que pegamos en el pizarrón y todo eso, me parece que a ellos, y a este grupo en particular, el cambio de espacio le resultó bien. Como son tantos aparte y están en el aula, yo siento que por ahí se distraen más allá de que están en 3ero, nada en particular, pero esto de cambiar de espacio y que tengan que participar y pasar al pizarrón como que les cambia un poco la perspectiva y los hace participar más.

1er entrevista de autoconfrontación.

E: ¿Y por qué pensás que quedaste mal con “Kentuky”, o que lo mencionás cada...?

D: No, porque yo había puesto un montón de expectativa en la novela, porque a mí me había encantado, y me parecía buena para ellos, y que era una novela contemporánea por así decirlo, y que era un tratamiento de la ficción distinta, porque no era un futurismo lejano, sino del presente, y pensé que les iba a copar y no.

E: Porque uno lo que ve también, es que la decepción es con la novela en sí, no con la actividad que hacés con la novela.

*D: No, la actividad me gustó, bah a mí me gustó. Se autoponía brillantina jaja. No la actividad me gustó cómo salió, el tema es que después no se engancharon con el texto, o sea capaz esta actividad con otro texto hubiese salido lo mismo, porque la actividad me parece buena, pero eso, a la larga no se engancharon con el texto como yo hubiese esperado que ocurriera, pero bueno eso pasa una que otra vez. Creo que uno como docente pone expectativas o intenta armar un corpus, y capaz no.
2da entrevista de autoconfrontación. Diálogo a posteriori de todos los episodios.*

Alejandra se cuestiona las estrategias, los recursos, las intervenciones. Distintos aspectos de su desempeño docente son posibles de abordar y conversar con ella. En esto reconoce aciertos y desaciertos, inclusive distinguiendo materiales (como la novela), de la actividad propuesta (lectura en un espacio diferente, puesta en común pautada y orientada).

La entrevista de autoconfrontación le da la posibilidad de expresar sus análisis, poder establecer formas en que va reflexionando en la práctica misma, y a posteriori reflexionar sobre esa práctica. Esta reflexión sobre la práctica da cuenta de los fundamentos sobre porqué toma las decisiones en el aula. Entender mejor lo que ha realizado y, a partir de esto, identificar caminos de ratificación y de mejora en su desempeño.

Lo que revela el “alumno integrado”

Resulta interesante pensar en relación a la inclusión e integración en la escuela secundaria actual (Scavino y otros, 2018). En este caso, el proyecto de inclusión del estudiante es presentado por la docente como un “alumno integrado” que resulta un “obstáculo” en la entrevista inicial. Los conocimientos que comenta en la entrevista previa son muy vagos, poco precisos. En la entrevista de autoconfrontación se le preguntó en distintas oportunidades, y aparecieron apreciaciones similares.

E: Bien, hay un chico que tiene recomendaciones o está integrado. ¿Tuviste alguna estrategia en particular?

¿Cómo se enseña en la escuela secundaria? Algunas consideraciones que surgen en el ejercicio profesional desde la didáctica profesional

D: En general con ese nene lo que hacemos es adaptarle las evaluaciones, igual él ya tiene un grupo de pertenencia dentro del grupo de 3ero donde los compañeros lo apoyan y va con ellos, pero bueno, más allá de los elementos y tenga su profesora integradora fuera del aula yo siento que hay varias cosas que también le faltan captar. Digo porque yo por no tengo las herramientas para poder mediar o el tiempo, no puedo con 40 alumnos o me olvido el contenido adaptado para él y después digo "Uf, no traje esto" y lo trabajo sobre la marcha (...).

E: ¿Y se sabe exactamente cuál es el diagnóstico?

D: No me acuerdo bien, igual si preguntás en el cole te pueden decir, pero es como algo general del trastorno, igual él es muy bueno en matemática, le va super en eso así que como su área afectada sería sociales

1er entrevista de autoconfrontación.

E: Con respecto al alumno integrado, ¿vos tuviste alguna consideración también en estas explicaciones?

D: Como son trabajos grupales, no, sí cuando son individuales, que le adapto la consigna. Pero si está con un grupo, con compañeros, y se llevan bien y se conocen, le dicen ellos.

E: ¿En la explicación, o el llamado lo tuviste en cuenta de alguna manera?

D: No, él tiene una maestra integradora por fuera, y va trabajando los contenidos paralelamente con ella, entonces...

2da entrevista de autoconfrontación. Diálogo a partir del Episodio 7.

En los comentarios y respuesta que da la profesora, pareciera no involucrarse de manera significativa con la situación de aprendizaje de este estudiante, con su enseñanza hacia él. Este lo justifica en posibilidad de atender a esta situación en el marco de un aula con 40 estudiantes u otros motivos. Descansa esta su función docente en los mismos compañeros y en la maestra integradora el proceso de aprendizaje del alumno.

Al considerar la entrevista inicial, señalábamos que lo consideraba un obstáculo. Se postuló entonces que lo consideraba externo a su incumbencia profesional, ya que señala otros y otras responsables de la enseñanza hacia este estudiante. Al profundizar en las entrevistas posteriores, ratificamos esta consideración. La consideración de este "obstáculo" aparece como externa a ella, como puede ser un corte de luz, que se rompa algún artefacto que iba utilizar para la clase o se encuentre ocupado algún espacio del colegio que se proponía ocupar ocasionalmente.

Alejandra se ha mostrado desde el comienzo como una profesional competente,

formada, con experiencia y con capacidad de reflexionar en su práctica y sobre su práctica. Es por eso que se señala que su desatención sobre la situación de este estudiante con proyecto de inclusión es posible adjudicarla a que no termina de considerarlo dentro de su campo de incumbencia. Su definición de ser docente, del ejercicio profesional del docente, no comprendería de manera plena el trabajo con el estudiante con proyecto de inclusión.

La situación también deja presente las limitaciones que está teniendo en las prácticas la educación inclusiva. Dificultades con la posibilidad de educación personalizada, falta de instancias específicas para que se trabaje entre distintos profesionales (docentes, docente acompañante, equipo de orientación, directivos), formación y capacitación en servicio. Marcos referenciales, herramientas e instancias que refuercen la incumbencia de los y las docentes para esta labor.

Reflexiones finales

Poder conversar previamente con una docente sobre cómo prepara y anticipa sus clases, poder registrarlas y posteriormente volver a conversar con ella sobre las mismas brinda la posibilidad a los investigadores y a la docente de poder describir con mayor profundidad que es lo que hace cuando enseña, cuáles son los conceptos y criterios que orientan sus intervenciones, cuáles están siendo sus aspectos positivos y cuáles requieren ser revisados.

El dispositivo planteado ofrece la posibilidad, en medio de una actividad profesional que convoca a la intervención y resolución permanente, de un momento de reflexión y análisis de esa práctica para comprenderla y enriquecerla. Y para que esto sea así, es fundamental la participación activa de ese o esa docente que participe del proceso.

En este sentido, se plantea que la reflexión es algo interno a la práctica profesional de los docentes. La toma de decisiones constantes en el aula, las intervenciones que realiza el docente al enseñar responden a una situación y a una serie de esquemas que tiene sentido abordar reflexivamente para elaborarlos. No dar instancias para poder generar un espacio de análisis sobre los mismos, condena a los y las docentes a repetir malas intervenciones o bien actuar de manera reactiva, de pasajes al acto con todas las consecuencias (personales, grupales e institucionales) que pueden ocasionar.

El análisis preciso y minucioso de la didáctica profesional para abordar la práctica de los y las docentes nos permite indagar, analizar y reflexionar de manera conjunta desde dos perspectivas diferentes (la del equipo investigador y la de la propia docente en este caso) cómo se ejerce esta profesión en lo cotidiano. La investigación pone en evidencia la cantidad de decisiones que van tomando las y los docentes a cada momento que tienen que gestionar la enseñanza en el contexto de un aula de este

nivel. La posibilidad de reflexión sobre esa práctica no debería ser excepcional, a partir de algún proyecto de formación o investigación; sino constante y como parte del ejercicio profesional. Esto pone en relieve la importancia de que se constituya como parte de una formación constante en alternancia.

En el caso que aborda el presente estudio, fue posible adentrarse en detalle con las acciones vinculadas a la enseñanza de una docente. Poder dar cuenta de las propuestas, implementaciones, intervenciones y consideraciones que hace sobre unas secuencias determinadas. Al entrar en un proceso de enseñanza, fue posible describir su modalidad en el desarrollo de las actividades y manejo del curso; en la verificación de los aprendizajes, en la reflexión en y sobre la actividad que realiza, en el trabajo con un estudiante con proyecto de inclusión.

Cada una de estas cuestiones ha sido detallada en el punto anterior. Para esta docente, enseñar es preparar una clase, conducirla y llevarla adelante con momentos más expositivos, momentos de trabajos grupales y momentos de poner en común lo que van produciendo los estudiantes. Es poder verificar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, y así revisar y reflexionar sobre sus propias propuestas.

Un punto saliente de la investigación, es la definición distante y con cierto desconocimiento del caso que plantea una docente competente y solvente en relación a un estudiante que tiene proyecto de inclusión. Esta modalidad de inclusión, con proyectos pedagógicos específicos dentro de la escuela secundaria común es algo relativamente novedoso en nuestro país. Las resoluciones más importantes en este sentido son del último lustro. En por eso que se conjetura que su implementación aún no se ha consolidado ni en la organización escolar, ni en la preparación de los y las docentes. Aún quedan “por fuera” del ejercicio profesional.

En relación a todos estos puntos anteriores mencionados, surgen procedimientos sobre estrategias de enseñanza, de manejo de aula, de uso de la tecnología, de inclusión que van reconfigurando el género profesional y requiere ser tomado en cuenta para la formación inicial de los futuros y futuras docentes; como así también requieren de espacios formales y constantes para ser abordados durante el ejercicio profesional.

Notas

¹ Magister en Psicología Educacional UBA. Profesor y Licenciado en Psicología UBA. Consultor técnico en el Área de Evaluación del Ministerio de Educación de la Nación (1996-2017). Docencia e Investigación en temas de educación secundaria, gestión y orientación educativa (nivel superior, universitario en grado y posgrado) en la Universidad Pedagógica Nacional -UNIPE-. Director del Nivel Secundario del Colegio Elvira Sullivan. Merlo. Buenos Aires.

Referencias bibliografica

- Castorina, J., Scavino, C., Sadovsky, P., Pereyra, A., Muñoz de Corrales, E., y del Campo, R. (2019, abril 21). La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, 1(30), 179-199. <https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-271>.
- Clot, Y. (1996). L'analyse du travail, le sens et l'activité. In P. Cazamian, F. Hubault, & N. Noulín (Eds.), *Nouveau traité d'ergonomie* (pp. 210-219). Octarès. Toulouse.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. En *Nouvellevueedepsychosociologie*, vol.1, n° 1, 2006, pp.165-177.
- Fernández, G. & Clot, I. (2007). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 3(1), 15-19.
- Gutiérrez, A.; Muñoz de Corrales, E.; del Campo, R. (2017) "La reflexión de los docentes en la enseñanza de las ciencias en primaria". *Revista internacional de investigación e innovación educativa*, num.91: 1 - 18.
- Pastré, P. (2006) *Apprendre à faire* Article publié dans Bourgeois, E., Chapelle, G., *Apprendre et faire apprendre*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Pastré, P. (2011) "La didáctica profesional. Un punto de vista sobre la formación y la profesionalización" en "Revista Educación, ciencia y sociedad (Competenza e professionalità: education sciences & societ)". Roma.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, P (2006) *La didactique professionnelle*. Revue française de pédagogie, 154,145-198
- Pereyra, A. (2016). El desarrollo cognitivo y la ciudadanía como conceptos organizadores del trabajo docente: un análisis situacional para la formación integrativa en alternancia. En *Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional (libro digital)*, Serie Avances. Vol1. Pp 6-26. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B6CgDfIPWoW7RXRkNDN0RUszY1k/view>
- Perrenoud, P. (2004) "Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica". Ed. Grao". México D.F.
- Rickenmann, R. (2005) *Metodologías clínicas de investigación en didáctica y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia*. Universidad de Ginebra. Ginebra.
- Rickenmann, R. (2007) *Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elemento para la construcción de identidad profesional*. Eccos. 9(2), p. 435-463.
- Scavino, C., Pereyra, A., Castorina, J. y Sadovsky, P (2018) *La inclusión educativa como problemática de la profesión docente: tematizaciones a partir de entrevistas de autoconfrontación*. En Daniel, N. y Thierry, P. (Dir) *Assurer la réussite de tous les élèves Perspectives internationales*. Reims: Éditions et presses universitaires de Reims,21-41.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ed. Paidós/MEC. Madrid.
- Schweblin, S. (2018) "Kentukis" Penguin Random House Grupo Editorial. Buenos Aires.
- Sensevy, G. (2007). *Catégories de comprendre et de décrire l'action didactique*. En G. Sensevy,

¿Cómo se enseña en la escuela secundaria? Algunas consideraciones que surgen en el ejercicio profesional desde la didáctica profesional

y A. Mercier (comp.). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR. Rennes.

Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudios de caso*. Ed. Morata. Madrid.

Terigi, F. (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Ed. Santillana. Buenos Aires.