

¿Qué cualidades de aquellos buenos docentes que tuve reconozco en mí? Un estudio con egresadas del profesorado en matemática de la Universidad Nacional de Rosario

Natalia Sgreccia¹ | Mariela Cirelli² | María Beatriz Vital³

Resumen

En el presente artículo se recogen las representaciones de cuatro egresadas del Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario acerca de cualidades de docentes memorables por ellas reconocidos al iniciar su carrera de grado. Estas características especialmente ponderadas se ponen en comparación con las que identifican en la actualidad en sus propias prácticas como docentes que cuentan con sus primeros años de socialización profesional. La metodología del estudio es cualitativa y se emplea la técnica de grupo de discusión. Los resultados indican una marcada semejanza entre las cualidades destacadas en sus docentes memorables y las propias, subrayándose la exigencia, responsabilidad y paciencia.

Palabras clave: Docentes Memorables - Buena Enseñanza - Formación Docente.

Summary

This paper collects the conceptions that four graduates of the Teacher of Mathematics career of the National University of Rosario had at the beginning of their studies, about what being a memorable teacher consists of. These special qualities are then compared with those recognized in themselves as novel teachers. The research was conducted under the focus group qualitative method. The results of the research show a close resemblance between the qualities of memorable teachers remembered at the beginning of the participants' graduate studies and the ones recognized in themselves as present day teachers, among which demand, responsibility and patience stand out.

Key words: Memorable Teachers - Good Teaching - Teacher Training.

Fecha de recepción: 01/04/16
Primera Evaluación: 31/05/16
Segunda Evaluación: 12/7/16
Fecha de aceptación: 12/7/16

Introducción

Este trabajo se encuadra en el Proyecto de Investigación “Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en Matemática” (ING445, 2014-2017), en el que interesa analizar cómo se construye el conocimiento profesional docente de profesores en Matemática y cómo se lo puede favorecer desde la formación sistemática.

En particular, parte del equipo de investigación se ha adentrado en estudios relativos a la biografía escolar, atendiendo al alto impacto que la misma tiene en la manera en que el profesor asume sus prácticas docentes (Sanjurjo, 2009). Más puntualmente, las autoras se han ocupado de desentrañar características reconocidas por alumnos en docentes memorables, en tanto tal caracterización colabora con la comprensión de lo que es una buena enseñanza (Fenstermacher, 1989) y puede orientar la toma de decisiones para mejorar el trabajo en el aula, incluso de la formación docente (Sanjurjo, 2008). En términos de Litwin (2007): “¿por qué no instalar una didáctica que mire el oficio desde [los] grandes maestros? Es una didáctica atemporal y no por ello es ahistórica. Es analizar las ideas de los que han podido dar cuenta no solo de buenas enseñanzas sino de enseñanzas perdurables, las que se imprimieron a fuego en los discípulos, las que dejaron huella, las constructoras de humanidad” (p.145).

En un primer estudio (Sgreccia y Cirelli, 2015) se ha procurado relevar las cualidades de aquellos profesores recordados como buenos que fueron señaladas por estudiantes ingresantes al Profesorado en Matemática (PM) de la Universidad Nacional de Rosario en una actividad de enseñanza (“Buenos Docentes”) en la que se les solicita explicitar tres características positivas de docentes de su trayectoria escolar que recuerdan como buenos (Fig. 1). En los trece años comprendidos (2002-2014) se obtuvieron más de 3700 cualidades, las que fueron procesadas de acuerdo a las cinco inquietudes centrales marcadas por Bain (2007). Sucintamente los hallazgos fueron:

- *¿Qué motiva a un alumno?* Que el profesor disfrute de su tarea; Que aprenda de manera significativa; Que la materia le genere interés; Que el profesor sea un profesional comprometido; Que se capte su atención; Que sea invitado a dar lo mejor de sí.

- *¿Cómo preparan las clases?* Con conocimientos; Con responsabilidad y dedicación; Con eficiencia; De manera diferente; Para contribuir al pensamiento de los alumnos; Con actividades vinculadas a la realidad; Con actividades y materiales para el estudio.

- *¿Cómo dirigen las clases?* Explican y enseñan bien; Destinan tiempo para el aprendizaje; Son claros y concisos; Propician un clima agradable y dinámico; Tienen presencia imponente; Se expresan de manera adecuada; Promueven la participación estudiantil.

- *¿Cómo tratan a sus alumnos?* Con amabilidad y gracia; Con calidad humana; Con comprensión; Con compañerismo y demuestran que sus alumnos les importan; Promueven respeto y disciplina; Con generosidad y apertura; Con afecto.
- *¿Cómo evalúan?* Son exigentes; Son equitativos; Dan oportunidades; De manera continua.

En particular, seis cualidades (*explica bien, exigente, paciente, buena persona, claro, comprensivo*) se destacaron con respecto al resto por su importante frecuencia de aparición. Motivo por el cual en un segundo estudio (Sgreccia, Cirelli y Vital, 2015) se procuró develar cuáles otras cualidades se vinculan con estas “sobresalientes” (pues cada docente memorable queda identificado mediante una terna de cualidades, Fig. 1), a fin de reconocer ciertos rasgos especialmente ponderados a modo de tipología por parte de los aspirantes a profesor en Matemática. Fue posible advertir que los estudiantes han destacado la cualidad *exigente* en cada una de las ternas que conforman la tipología, dejando en claro que no es una exigencia absurda o desmedida, sino una exigencia basada en lo que el docente les brinda en cada encuentro a través de sus *buenas explicaciones* y con mucha *paciencia*. Es así que las características *exigente - explica bien - paciente* constituyen, a su vez, la terna sobresaliente entre todas las ternas.

En un tercer momento (Vital, Sgreccia, y Cirelli, 2015), como docentes del PM, las autoras procuraron sistematizar las tareas de enseñanza que se vienen desarrollando en la carrera y analizar la manera de mejorarlas, a partir de los hallazgos de la investigación educativa. Particularmente se relevaron las actividades vinculadas con la temática que vienen periódicamente siendo ejecutadas desde la última década en asignaturas relativas al campo de la práctica profesional docente, tales como Práctica de la Enseñanza I (primer año), Práctica de la Enseñanza II (tercer año) y Residencia (cuarto año). Estas actividades se basan principalmente en rememorar experiencias significativas vividas por los estudiantes durante toda su trayectoria escolar, ya que “las pedagogías del contar alientan una narrativa vital de maneras y formas de enseñar y de aprender que aportan a la comprensión del desarrollo de la identidad profesional y de los procesos de enseñanza y los de aprendizaje dentro y fuera de las aulas” (Sarasa, 2014, p.159).

A través del relevamiento efectuado también fue posible reconocer que en los últimos dos años se han ido introduciendo instancias de formación adicionales en dichas asignaturas, así como también en Pedagogía (de segundo año, del campo de formación pedagógica general) que robustecen -en el sentido que consolidan y fortifican- el trabajo en cuestión en la formación de profesores en Matemática.

Asumiendo a la indagación autobiográfica como una reconfiguración del pasado que otorga sentido a las circunstancias presentes, se procura en esta ocasión, complementar los estudios anteriores (con datos basados en opiniones de alumnos ingresantes al PM y en formato de palabras o términos que adjetivaban a sus buenos docentes), con pareceres al respecto por parte de egresadas del PM que ya cuentan con cinco años de experiencia docente, es decir, han transitado sus primeros años de socialización profesional. Se busca interpretar los sentidos atribuidos por estas egresadas a las cualidades de docentes memorables por ellas mismas reconocidos cuando eran ingresantes a la carrera y, a su vez, ponerlas en comparación con las propias características como profesoras en Matemática que consideran que ellas poseen en la actualidad. “Las experiencias de vida y los antecedentes son, obviamente, ingredientes clave del individuo que somos o de lo que pensamos acerca de nosotros mismos; el grado hasta el que invertimos nuestro ‘yo’ en el modo de enseñar, nuestra experiencia y antecedentes son, por lo tanto, los que configuran nuestra práctica” (Goodson, 2003, p.748).

Metodología

El enfoque de la investigación es cualitativo, con alcance descriptivo-interpretativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), donde se procura caracterizar cualidades de docentes

reconocidos como buenos que un grupo de profesoras en Matemática reconoce en sí mismas.

Para ello se realizó un grupo de discusión con una muestra intencional de cuatro egresadas del PM (E1 a E4), quienes cuentan con aproximadamente cinco años de antigüedad docente, se desempeñan como profesoras en escuelas secundarias y un par de ellas también en el nivel superior. Además, integran proyectos de extensión y de investigación, vinculados con la enseñanza de la Matemática.

Gil (1992) entiende la técnica de grupo de discusión como “no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador” (p.199). Se diferencia de otras técnicas cualitativas por cuanto constituye un dispositivo que permite la re-construcción del sentido social en el seno de una situación grupal discursiva (Roldán, 1998). Se producen las hablas individuales, pero estas se acoplan entre sí, se intercambian, toman sentido a través de su propia dinámica, y es en este aspecto en el que se puede decir que “el grupo opera en el terreno del consenso” (Canales y Peinado, 1994, p.291). La idea de consenso se apunta en el sentido del carácter colectivo al que llegan las posiciones individuales existentes en el grupo, desde las que se conversa durante el desarrollo de la dinámica del grupo, en el espacio de tiempo en que este opera (Roldán, 1998).

El tipo de datos producidos por medio de este procedimiento es portador de informaciones sobre preocupaciones, sentimientos y actitudes de los participantes. Parte del supuesto que los sujetos poseen información, que pueden traducir y formular en palabras sus pensamientos, sentimientos y conductas, y que necesitan del investigador y del contexto grupal para que esa información aflore (Lederman, 1990).

El grupo se reunió con una de las investigadoras en una sesión de una hora reloj, mediante un registro en audio de lo conversado y posterior análisis del contenido de lo registrado (Cabrera, 2009).

Para comenzar, cada participante extrajo la ficha que había completado en la actividad de "Buenos Docentes" cuando inició la carrera (se han preservado los originales de todas estas fichas, desde el año 2002 al presente). Lo hace a partir de reconocer su letra manuscrita y/o datos de los docentes memorables mencionadas, pues las mismas habían sido completadas de manera anónima. A continuación se les solicitó que:

- 1) Cada una lea en voz alta lo escrito.
- 2) Intenten reconocer los sentidos de esas palabras, es decir, qué habrán querido decir con las mismas.
- 3) Comenten si hoy volverían a elegir a esos profesores con esas cualidades y por qué.
- 4) Mencionen cuáles cualidades reconocen en sus propias prácticas en la actualidad.
- 5) Reconozcan debido a qué creen que las han ido incorporando -cuánto

tuvieron que ver los docentes memorables reconocidos en esa primera actividad de la carrera y cuánto el PM en general-.

6) Cada una piense que si un alumno ingresante al PM la reconocería a ella en la actividad de "Buenos Docentes", qué cualidades cree que destacaría (escribirlas en una ficha en blanco -Fig. 1- que se les proporciona).

7) Compartan las cualidades escritas, con sus sentidos, y reconozcan el trabajo que les demandan poseerlas.

Estas consignas-eje (1 a 7), que se tuvieron en cuenta para llevar a cabo el grupo de discusión, procuraron atender a cuatro categorías de análisis:

- Características de docentes memorables al iniciar la carrera (1 y 2).
- Los docentes alguna vez memorables vistos hoy (3).
- Cualidades de docentes memorables reconocidas en la propia práctica (4 y 5).
- Representaciones de la visión de sus estudiantes acerca de sí mismas (6 y 7).

Resultados

Se procura sintetizar los hallazgos en función de las cuatro categorías de análisis.

Características de docentes memorables al iniciar la carrera

Los ocho docentes reconocidos como buenos (D1 a D8), correspondiéndose dos por egresada (E1 a E4) respectivamente, son del sexo femenino. Un detalle acerca de las asignaturas, años escolares y características se presenta a continuación.

- D1. Matemática (1° a 4° años de secundaria (1)).
Buena. Muy entendible. Responsable.
- D2. Lengua y Literatura (1° a 3°).
Compinche. Muy buena. Responsable.
- D3. Matemática (3°).
Buena disposición. Responsabilidad. Exigencia.
- D4. Física (5°).
Variedad de actividades. Mucho trabajo en laboratorio. Exigencia.
- D5. Geografía (4°).
Explica muy bien. Explica en una charla en la cual todos participan. Exigente.
- D6. Matemática (3°).
Paciencia para explicar. Simpática. Exigente. Sus clases eran llevaderas.
- D7. Historia, Formación Ética y Ciudadana, Ciencia Política (1° a 5°).
Exigente. Justa. Comprensiva.
- D8. Primaria (1° a 3° grados).
Cariñosa. Buena persona. Enseña a disfrutar aprendiendo.

Entre los sentidos atribuidos a las cualidades mencionadas, se rescatan algunos por comparación con otros profesores. Por ejemplo, **responsable** para E1: *tenía muchos docentes que no se involucraban con la docencia, capaz que faltaban un montón de días, se ponían a hablar de cualquier cosa menos de lo que nos tenían que enseñar.* Esta misma egresada, al escuchar lo que sus compañeras dicen sobre exigente, reconoce que a responsable lo asoció con ideas similares a las otorgadas por sus pares a **exigente**: *todo el tiempo nos daba trabajos, se preocupaba porque trabajemos.*

Por su parte, E2 reconoce que la **responsabilidad** *viene de la mano de la exigencia, en cuanto a llevar material, notaba que sus clases estaban realmente preparadas, planificadas, mientras que en exigencia señala nos hacía trabajar mucho, en la clase y nos daba mucha tarea, trabajo extra clase; incluso también en comparación con otros docentes: a mí no me gustaban las profesoras con las que estabas un rato así sin hacer nada porque te aburrías.*

En esos mismos términos se refiere E3 a **exigente**: *siempre estábamos constantemente haciendo cosas, no decía "bueno tenemos 10 minutos, no hagan nada".* Incluso, esta egresada, posiblemente aludiendo a una propia representación sobre esta cualidad aclara: *no era por las pruebas.*

En este sentido E4 recuerda a su profesora memorable como **exigente** porque *era terrible con la cantidad de materiales que nos daba para estudiar...*

te estaba todo el tiempo encima, nos tomaba todas las clases lección oral, que te obligaba a seguir permanentemente la materia. De hecho aclara: era una materia que nunca me gustó pero que aprendí un montón con ella.

También se producen comparaciones con otros profesores en cuanto a sus propuestas de enseñanza, recalándose que las **actividades eran variadas**: *otras docentes... nos hacían hacer mucha ejercitación mecánica y... esta profesora... nos hacía hacer otro tipo de actividades* (E2) y que las **clases eran llevaderas**: *no era que uno estaba sentado y la escuchaba todo el tiempo, era un intercambio, hacíamos un poco de práctica, te proponía trabajos prácticos, te dictaba un poco, no era algo tan rutinario, no era tan estructurado* (E3).

Se resalta la apertura del docente para atender consultas, en términos de **buena disposición**: *siempre tenía un horario de consulta o en las clases mismas siempre estaba dispuesta a explicar todo lo que no entendíamos* (E2) y **paciencia para explicar**: *si uno tenía una duda y cualquier cosa que no se entendía era de esas personas que te lo explicaba 30 veces y que pasaba por los bancos a recorrer, si no te salía se lo volvías a decir* (E3). Al respecto resulta interesante rescatar una aclaración de E2: *incluso a veces nos hacía ver que nos hacía falta trabajar un poco más solos y nos hacía también explicarnos entre nosotros*. Esto es, no se trata de un docente que solo explica, como mero transmisor de saber.

Algunas cualidades más asociadas a lo afectivo fueron **buena persona**: *nos trataba bien a todos* (E1), *era "la seño", se me vuelve la sonrisa a la cara... tengo ese recuerdo de ella tan interno que es "mi seño"* (E4), **caríñosa**: *era una re-mamá para cada uno de nosotros, era muy cercana a nosotros* (E4) y **comprensiva**: *estaba muy pendiente si nos pasaba algo, cuando tuve un problema personal ella fue la que más cercana a mí estuvo, sentí total apoyo de su parte, era así con todos* (E4).

Los docentes alguna vez memorables vistos hoy

Cabe señalar que todas coinciden en que a las docentes reconocidas en aquella oportunidad hoy las volverían a elegir.

Específicamente E1 se detiene en **exigencia**, cualidad no mencionada con esa palabra al inicio de sus estudios superiores: *creo que lo que más resaltaba de las dos, hoy en día me doy cuenta, era la exigencia, en comparación con los otros docentes que tenía en ese momento. Eran las dos profes* (D1 y D2) *que estaban a punto de jubilarse y no se querían jubilar, siempre comprometidas con el trabajo, que querían que aprendamos, se preocupaban por eso.*

En el plano **afectivo** E2 advierte: *a estas profesoras* (D3 y D4) *... yo las valoré por esas características positivas y no sé si no habrán sido docentes comprensivas, no digo que hayan sido buenas o malas personas, pero no sé si tanto comprensivas o tan afectivas*

de preocuparse por los problemas personales... mi paso por la escolaridad fue de valorar como positivo todo lo que tiene que ver con lo académico del docente, con el ser responsable, con la carga sobre el docente, y quizás... no valoraba en ese momento el que sea comprensivo. Y nunca sentí que un docente haya sido comprensivo en algo conmigo. De hecho si lo recuerdo, lo recuerdo más desde un punto de vista negativo, a lo mejor como a mí en todas las asignaturas me iba bien, como si no hubiese necesitado esa comprensión del docente. De este modo E2 pareciera asociar en docente comprensivo al que contempla eventuales dificultades académicas de sus alumnos, no necesariamente con el plano personal (como en el caso de E4).

De hecho E2 cree “reflejar” tal significatividad en su perfil docente: *no valoré en ninguna de las dos docentes características que tengan que ver un poco más con lo emocional o lo afectivo y yo siento ahora como docente que me cuesta mucho establecer un lazo afectivo con los alumnos... Y en cierta forma yo reflejo, no digo que intencionalmente que no me importe, no sé si es una cuestión de importancia, a lo mejor de personalidad, que me cuesta mucho establecer lazos afectivos con los alumnos, y no por despreocupada... Capaz que eso es un reflejo de lo que soy hoy en día, no sé, creo que eso se refleja de alguna manera. Al asociar a su personalidad tal limitación en el establecimiento de lazos afectivos con sus estudiantes, pareciera desentenderse de la posibilidad de reparar en ello.*

Cualidades de docentes memorables reconocidas en la propia práctica

Todas reconocen la mayoría de las cualidades de sus docentes memorables en sus propias prácticas. Entre sus dichos se rescatan tres:

a) **Exigente**, con múltiples sentidos atribuidos por las egresadas y por sus alumnos, que van desde conducta o comportamiento en el aula hasta demanda intelectual o evaluación a los estudiantes:

- *alumnos de la escuela privada que tengo, ya hace dos años que a fin de año se hace un encuentro donde ellos comentan qué cosas cambiarían de sus docentes... me piden que sea más exigente, que sea más dura, más mala... por el tema de la conducta, a lo mejor ellos están hablando hablando hablando y me piden que los rete para que se callen (E1).*
- *exigente en cuanto a demandar mucho de los estudiantes, de hacer cosas, de mantenerlos activos todo el tiempo, en la clase y fuera de la clase (E2).*
- *trato de ser, no el sentido de corregir los ejercicios de Matemática y poner mal directamente y a lo mejor hizo el proceso bien, no en ese sentido de exigente en la corrección, sino siempre en tener un amplio espectro a la hora de evaluar, verlo clase a clase, ver lo que hace de tarea, ver lo que hace en la evaluación, verlo de distintas formas, evaluarlo desde distintos puntos de vista, hasta en el pizarrón (E3).*

- *la exigencia en lo académico, quiero que relacionen, quiero que pasen al pizarrón a resolver algo que a lo mejor quedó pendiente de tarea y que me cuente todo lo que utilizó para resolverlo, que también participe y trabaje en clase (E4).*

b) **Responsable**, en comparación con otros docentes que desde su perspectiva no lo son tanto o en relación con posibilidades que se buscan para mejorar la propia práctica:

- *trato de cumplir siempre con todo lo que me piden. Por ahí hay docentes que faltan por faltar y a lo mejor los ves que andan paseando por ahí. Yo siempre me preocupo de ver, si tengo que faltar algún día, de dejarle todo a la persona que me va a reemplazar, que por ahí me toca a mí ir a otra escuela y capaz que no sé lo que tengo que dar (E1).*
- *no es un trabajo que voy nada más sino que todo el tiempo hay un compromiso detrás, siempre pensando en cómo mejorar mis prácticas, cómo hacer clases más dinámicas, que tengan más sentido para los estudiantes, que aprendan más, que les sirva más a ellos, a sus conocimientos (E2).*

c) **Buena disposición / Paciencia al explicar**, por parte de un docente que se dedica a atender a sus estudiantes sin expresar fastidio por ello:

- *estar atenta a cualquier cosa que ellos necesiten para poder resolver todas esas cuestiones... para explicar,*

para sentarme con aquellos chicos que les cuesta más, también... para poner horario de consulta, quedarme en los recreos explicándoles a los que realmente quieren comprender eso y a veces les cuesta un poco más (E2).

- *lo que trato siempre es de explicar, de tener paciencia, es más, en algunas devoluciones de alumnos me ponen "gracias por tu paciencia" (E3).*

Con respecto a qué consideran que las ha ayudado a poseer tales cualidades, subrayan tres ejes:r

a) Lo **didáctico**, en tanto habilidad para buscar materiales o pensar actividades, con cierta falta de significatividad hacia la formación pedagógica general (2):

- *las características que puse, son como muy de cómo llevar una clase, una cosa así, como medio didáctico, no sé, por qué explica, cómo explica, la forma de explicar, cómo hace participar a todos, o sea como dinámicas de clase más que contenido. Hace que sus clases sean llevaderas, la paciencia para explicar y no sé si tuvo tanto que ver con la formación porque a mí me pasó, obviamente si somos profesores estudiamos las materias pedagógicas, yo siempre sentí una falencia en la parte pedagógica... no sé si esto vino de lo pedagógico... en un principio yo te diría que no, como que no sé, es algo de esos docentes o una característica de mi personalidad... Igual en el Profesorado me dieron un montón de herramientas, no*

es que no, pero como que no sé si... no sé. Las materias de acá de la Facultad me sirvieron más, las Prácticas de la Enseñanza, que las materias pedagógicas allá en Humanidades (3) (E3). Otra vez se aprecia, como en el caso de E2 en cuanto al establecimiento de lazos afectivos con sus estudiantes, cierta delegación hacia "la personalidad" del profesor, como algo dado e inmutable.

- *creo que son características que también provienen de la formación y sí, por ahí yo asocio más las cualidades que yo puse, las asocio más a formación en Prácticas de la Enseñanza, buscar variedad de actividades, ser creativo, pensar en actividades (E2).*

- *que tiene que ver más con la didáctica (E4).*

- *las que están enfocadas más a lo personal, sí, están de alguna manera presentes y de alguna manera en algún momento aparecen. Creo que me esfuerzo o recurro mucho no solo a lo que fue la formación inicial sino buscar todo el tiempo artículos donde se hable un poco de la enseñanza, de actividades creativas y que puedan generar otro tipo de conocimientos (E2). De esta manera E2 resignifica el rol de la formación, tanto inicial como continua, para armar sus propuestas de actividades.*

b) La **exigencia**, que se les fue marcando en la carrera universitaria, conjugada con términos clave tales como evaluación, seguimiento, nivel académico, responsabilidad:

- *las materias del campo especializado (Prácticas de la Enseñanza), digamos, por lo menos a mí, lo de la exigencia y esto que puse de ser justa, que yo lo puse haciendo alusión a la evaluación y al seguimiento de los alumnos, creo que sí, que la carrera me dio herramientas para que yo pueda, digamos, desarrollarme, desempeñarme y tratar de acercarme con el trabajo a estas características (E4).*

- *no sé si la exigencia de alguna manera, no sé si tomar por ejemplo a alguien que haya sido exigente como docente, sino que en general esa exigencia en la carrera marca mucho (E2).*

- *más que nada por la Universidad que forja esta responsabilidad y exigencia (E4).*

c) Lo **disciplinar**, que pareciera no interpelarse por considerarse "logrado":

- *yo creo que también la formación tuvo mucho que ver en eso y además de la formación en las Prácticas de la Enseñanza, la formación de las materias disciplinares también digamos (E2).*

- *lo conceptual, que yo creo que se tiene (E4).*

Representaciones de la visión de sus estudiantes acerca de sí mismas

Inicialmente, entre risas, advierten: *es que depende también de qué alumno (E2) y trato de pensar en algún alumno que podría elegir el Profesorado en Matemática (E4)*, lo cual indica que se percatan del grado de diversidad, según los alumnos, de las repercusiones de sus prácticas docentes. Posteriormente leen lo que escribieron en sus respectivas fichas:

- E1: 1º año. *Comprensiva; Responsable; Exigente.*
- E2: 4º año. *Responsable; Exigente; Paciente.*
- E3: 7º grado. *Explica claro; Paciente; Exigente.*
- E4: 4º año. *Responsable; Exigente; Justa.*

Cabe advertir que las egresadas explicitan que las cualidades que reconocen en sí mismas se vinculan con las que habían elegido al ingresar a la carrera de Profesorado en Matemática. Puntualmente las cuatro aluden a **exigente**, tres a **responsable** y dos a **paciente**. Entre los significados atribuidos se destacan:

a) **Exigente:**

- *todo el tiempo les estoy marcando, pidiendo, que se queden callados, porque a lo mejor quieren salir del aula sin pedir permiso (E1)*, asociándola a conducta o comportamiento en el aula.
- *proponer distintas actividades, de que uno los pueda evaluar en distintos*

aspectos, a los que no le sale de una forma saldrá de otra, y siempre estar constantemente, de darles tarea, ejercicios y dale y dale y dale (E3), en tanto evaluación y demanda intelectual a los estudiantes.

- *tratar de pedirle más al alumno y si sé que puede dar más obviamente estar dispuesta a que dé más, y si no se quiere poner o no le sale o le cuesta, hacerlos participar, que pasen al pizarrón... siempre la exigencia conociendo mejor las características del grupo, es como que uno va regulando y va viendo cómo llevarlo de manera que tampoco sea algo pesado para el alumno (E4)*, como posibilidad de superación de cada uno de una manera relativamente llevadera.

- *creo que es necesario para que se puedan cumplir los objetivos que se proponen a principio de año, al cerrar el ciclo de todo el año que estuvimos con los alumnos (E4)*, al servicio de los objetivos didácticos del año escolar.

- *si ese grupo puede hacer más hace más, y yo veo que ellos están contentos también, que les preste atención en eso. Al principio a lo mejor se quejan o dicen "no, pero por qué tenemos que hacer esto más si los otros todavía no terminaron", bueno, y después cuando ya se acostumbran a eso, y les gusta estar ocupados, y que yo me dediqué y que vaya viendo por dónde van, y que tenga ese seguimiento uno a uno (E4)*, que propone actividades personalizadas de demanda intelectual.

b) **Responsable**, con una impronta en sus propias representaciones sobre el “deber ser”:

- *creo que ahí pueden notar la diferencia, hay docentes que no hacen nada, y hay otros que se preocupan por que ellos estudien, por que aprendan algo (E1).*
- *que cada uno tenga su actividad y que cada alumno esté metido en la clase, a lo mejor con distinta intensidad, pero bueno, conociendo también las características de cada uno de ellos. Siempre, si tomo una mesa de examen y no voy a estar, tratar de que trabajen, si yo les pedí la tarea pedírselas, ese tipo de detalles... (E4).*

c) **Paciente**, vinculada con **exigente**, para que esta última sea favorablemente reconocida:

- *creo que traté de poner en otras palabras esto de la buena disposición, que para mí la paciencia tiene que ver un poco con eso. Por eso la pongo de la mano con la exigencia, el exigir como docente pero a la vez tener paciencia para estar ahí en todo lo que el otro necesite, como dar y recibir (E2).*
 - *si ellos me dicen que algo no se entendió, lo explico las veces que sea necesario, no tengo ningún problema. Y bueno, la paciencia también, que va de la mano también y la exigencia. Si uno exige tiene que ser, tiene que también tener paciencia para que el otro pueda entender (E3).*
- Acerca de a qué consideran que se deben estas cualidades, se

reconocen distintas vertientes con un fuerte predominio hacia la propia personalidad:

- *yo creo que estas cualidades me salen naturalmente, ya soy así, no es que yo estoy pensando “ay, quiero ser así”... todas estas cosas, por lo menos en mí, la realidad es que son naturales, no que voy a estar exigida para hacer tal cosa, aunque me lleve un montón de tiempo... me sentiría mal si no lo hago (E1), esto es, se reconoce un esfuerzo (me llega tiempo) que es tolerable (no estoy exigida).*
- *hay un poco de cada cosa, un poco de lo que es la personalidad, un poco de la formación que tuvimos, de lo que uno sigue haciendo, porque también el ser responsable tiene que ver con el seguir actualizándose, estar todo el tiempo buscando hacer otras cosas. O sea, responsable hacia ellos pero responsables con nuestro trabajo (E2), es decir, un sentido de responsabilidad en un plano micro de aula así como uno más abarcativo de la performance del profesor.*
- *todo implica más tiempo y más esfuerzo en nosotras, pero no quiere decir que lo hagamos no queriendo, lo hacemos consciente y queriendo (E3), con una connotación similar a la dada por E1.*
- *yo en particular soy exigente también conmigo misma. Pero bueno porque son mis obligaciones y yo tengo respeto con los alumnos, y a lo menos trato que todo lo que tengo planificado, todo que tengo pensado hacer, no les falte tanto eso. Vuelvo*

otra vez a la propia exigencia... me sentiría mal conmigo misma si no las tuviera (E4). Se marca el peso del deber cumplir con lo estipulado asociándolo al respeto por quienes están aprendiendo y a la propia conciencia del profesor (me sentiría mal).

Discusión

En primer lugar, entre todas las cualidades que las egresadas le habían asignado al comienzo de la carrera a sus docentes memorables se destaca la de “exigente”, mencionada explícitamente por E2, E3 y E4 y en forma indirecta por E1, que la vincula con la cualidad de responsable. Pareciera que aquellas materias o profesores que percibieron como exigentes en su momento se tornaron más perdurables en el tiempo, echando raíces de identificación en sus biografías escolares.

Entre los dichos de las egresadas, aparecieron tres ideas sobre la exigencia hacia sus estudiantes: “hagan, hagan, hagan” (predominante), “evaluarlos continuamente” (de manera diversa) y “tenerlos quietos/callados” (aludido a las representaciones de los alumnos).

Las egresadas le otorgaron a la cualidad sobresaliente “exigente” un significado acorde al inferido en (Sgreccia, Cirelli y Vital, 2015): “no es una exigencia absurda o desmedida, sino una exigencia basada en lo que el docente les brinda en cada encuentro a través de sus *buenas explicaciones* y con mucha *paciencia*” (p.s.n.).

En Flores, Álvarez y Porta (2013), acerca de un profesor ideal, los entrevistados destacan “alguien que provocará y practicará el pensamiento crítico... es capaz de desatar la producción de pensamiento” (p.223), que de alguna manera enseña al estudiante a aprender a pensar por sí mismo. ¿Tal exigencia marcada por las egresadas conlleva a un pensamiento crítico?, ¿qué lugar le cabe a la reflexión, a la metacognición? Asimismo los profesores universitarios “extraordinarios” del estudio de Bain (2007) se destacaban por “ser capaces de crear un entorno para el aprendizaje crítico natural” (p.114).

Entre las inquietudes planteadas en Sgreccia, y Cirelli (2015), había emergido: “¿Cuán condicionadas están las cualidades de los docentes memorables por los contextos (educativo, social, económico, cultural, político, histórico, geográfico)?” (p.347). Sin duda, la profesión docente conlleva prácticas situadas, influenciadas por el contexto, como explicita E1: *por ahí soy de un estilo en una escuela y de otro estilo en otra escuela, porque el contexto lo hace así. En la escuela pública tengo menos alumnos, entonces tengo un seguimiento más personal, situaciones afectivas que por ahí en esa escuela está más presente que en la otra, más presente, más marcado. Si falta algún alumno, a ver, ¿por qué faltó?, ¿faltó mucho?, bueno a ver, con respecto al trabajo lo podemos encaminar de vuelta. O sea, hoy tenía leche de mi bebé que me había quedado y se la llevé para que se la manden a una alumna que tuvo un bebé prematuro,*

por ejemplo. Ese tipo de cuestiones que a lo mejor en la otra escuela no, y me preocupó más por lo académico, está eso también presente pero no tanto como en la otra escuela.

De hecho cuando se le indica que piense qué diría un alumno suyo al elegirla como “buena docente” expresa: *yo, entre las dos escuelas que trabajó, una no sé si me van a elegir como docente memorable y en la otra puede ser que tenga más opción, que es en la escuela pública.* Posiblemente estos sentires estén asociados a un sentido de pertenencia que se fue forjando con mayor fuerza en una de las escuelas.

También realizan distinciones según el nivel educativo o año escolar: *a lo mejor al ser yo tan chiquita no sé si pudiera poner otra característica que estas relacionadas más a lo emocional (E4, acerca de D8); yo como el curso que yo elegí, como una alumna de séptimo grado, es como que también en séptimo grado uno es como más medio maestra, los primeros meses te dicen “seño” en vez de “profe” (E3); yo trato, en primer año, ahí sí soy más exigente, ahí se nota (E1, en contraposición con cuarto año en otra escuela).*

En el plano afectivo, E2 reconoce no establecer lazos de este tipo con sus alumnos ni que ella los hubiera requerido siendo estudiante del secundario. Contrariamente, E4 sí le había atribuido importancia al comienzo de la carrera pero luego no lo destaca entre las cualidades que identifica en sí misma. De hecho, ninguna egresada -excepto E1 con “comprensiva”- se

detuvo en cualidades de este plano en las propias representaciones de ellas como profesoras (por ejemplo, “buena persona” que había sido inicialmente señalada por E1 y E4, “simpática” por E3 o “cariñosa” por E4). Dos aluden a “paciente” en cuanto a respetar los tiempos de aprendizaje de los alumnos. ¿Qué pasa con lo emotivo: no está o de eso no se habla?

Sin embargo, la preocupación por lo afectivo no le es indiferente a un “profesor ideal”, quien “prioriza la dimensión ética de la enseñanza y la propia identidad profesional. Sus bosquejos narrativos acentúan valores morales personales y sentimientos... Conceptualiza en forma integrada lo cognitivo y lo afectivo en la enseñanza” (Flores et al., 2013, p.227). Así, por ejemplo, la cualidad de “buena persona” como “condición de posibilidad para que un docente pueda ser considerado ideal” (p.228) o “persona generosa” como “capaz de ofrecer y compartir sus ideas, conocimientos, producciones, libros, tiempo, sugerencias, es decir, se trataría de una generosidad intelectual, afectiva y material” (p.221). Para Álvarez y Porta (2012) “las características de este profesor ideal parten del conocimiento de la disciplina pero sin desatender las emociones cognitivas y las pulsiones emocionales... se coloca en un lugar central a los estudiantes, la preocupación por llegar a ellos, por escucharlos, acompañarlos, motivarlos y enseñarles a pensar para la vida y para la acción” (p.86).

Tampoco emergen consideraciones en torno a una formación más abarcativa que la disciplinar, como señalan los entrevistados en Flores et al. (2013) “seguir formando en los valores de la sociedad, respeto y solidaridad” (p.225). ¿Cuánto de esto está teñido de las peculiaridades de los campos de estudio -Ciencias Exactas en este caso y Humanidades en Flores et al. (2013) - o niveles educativos -secundario en el primer caso y superior universitario en el segundo-?

Conclusiones

Como primera cuestión se destaca que fue posible evidenciar que el hecho de haber transitado sus primeros años de socialización profesional no es indiferente a las egresadas participantes del grupo de discusión. Este hecho repercute en sus propias representaciones de buena enseñanza, pues comentan “como me dicen mis alumnos”, “como me comentan mis colegas”, “al ver lo que hacen otros profesores”. O, para atribuir sentido, ejemplifican con situaciones de aula vividas siendo ellas profesoras.

De todos modos las características mencionadas como de buen docente en la actualidad son prácticamente las mismas que al comienzo de la carrera. ¿A qué puede deberse el que no se mencionen otras características distintas? ¿Por qué no cambió ni se amplió su visión de buen docente? ¿Las huellas de esos docentes memorables son tan profundas que no se modificaron con los años ni con la formación de grado?

Al intentar interpretar los sentidos atribuidos por estas egresadas a las cualidades de docentes memorables, es posible advertir que las docentes por ellas reconocidas se distinguían de la gran mayoría del resto de sus docentes justamente por esas cualidades señaladas. En todas ellas hay un valor agregado: “se preocupaba por que trabajemos”, “sus clases estaban preparadas”, “tenía un horario de consulta”, “estaba muy pendiente si nos pasaba algo”. Se podría desprender de esto que las participantes continúan sosteniendo que el poseer estas características es lo que hace la diferencia entre una buena labor profesional y una labor no destacable.

Cuando ponen en comparación las cualidades de sus docentes memorables con las propias características como profesoras en Matemática, reconocen parecerse -al menos desde lo que procuran llevar a cabo o desde lo que le dicen sus alumnos o sus compañeros de trabajo- a esas docentes memorables, con un fuerte peso en “yo ya soy así”. ¿Es tanto el peso que tiene la idea de lo innato en la docencia que persiste más allá de la formación y de la experiencia de los primeros años? Pareciera no reconocerse la componente de construcción que involucra llegar a ser un buen docente.

De acuerdo con las cinco dimensiones centrales señaladas por Bain (2007) y en comparación con los hallazgos de Sgreccia Cirelli (2015), se destaca que no hubo mayores alusiones a *qué motiva a un alumno*, acerca de *cómo preparan las clases* se destacó la responsabilidad, en

cómo dirigen las clases se puso el acento en la paciencia, en torno a cómo tratan a sus alumnos se habló de la comprensión, pero no resultó finalmente tan destacada, y en cuanto a cómo evalúan sobresalió la exigencia (con diversos significados).

En los relatos recogidos una vez más se subraya la importancia de los modelos docentes vividos, prestando especial atención a los docentes del Profesorado: creo que también me llevó a tener estas características ver esto también en docentes de la Facultad... Docentes que tenían estas características, esos me resultaron buenos docentes también y capaz que quería imitar eso. A lo mejor un mismo docente no tenía todas, pero sí algunas que rescataba (E1).

Como docentes del Profesorado en Matemática, además de investigadoras, las autoras nos sentimos especialmente convocadas a prestar atención a estos asuntos en nuestras tareas de enseñanza, que se llevan a cabo en diversos campos de formación (tanto disciplinar como didáctico y del trayecto de la práctica).

Notas

¹ Profesora de Enseñanza Media y Superior en Matemática (UNR), Magíster en Didácticas Específicas con mención en el área Matemática (UNL) y Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Tiene el cargo de Profesor Adjunto Dedicación Exclusiva en el Departamento de Matemática de la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (UNR). sgreccia@fceia.unr.edu.ar.

² Profesora de Enseñanza Media y Superior en Matemática (UNR) y Licenciada en Matemática (UNR). Tiene el cargo de Profesor Adjunto Dedicación Exclusiva en el Departamento de Matemática de la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (UNR) cirelli@fceia.unr.edu.ar.

³ Profesora de Enseñanza Media y Superior en Matemática (UNR) y Licenciada en Matemática (UNR). Tiene dos cargos de Profesor Adjunto Dedicación Semiexclusiva, uno en el Departamento de Matemática de la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales y otro en el Departamento de Matemática de la Escuela de Formación Básica de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (UNR) vital@fceia.unr.edu.ar.

⁴ Se consignan los años de escolaridad de acuerdo al sistema santafesino: siete para escuela primaria y cinco para escuela secundaria (con sexto año en la orientación técnica).

⁵ En esta parte se preserva el orden en que fueron interviniendo en el grupo de discusión.

⁶ Hasta el año 2012 las materias “pedagógicas” (Pedagogía, Historia socio-política del sistema educativo argentino, Currículum y didáctica, Teorías del sujeto y del aprendizaje) se cursaban en la Facultad de Humanidades y Artes. Lo correspondiente a lo disciplinar (cálculo, álgebra, geometría, etc.) y la didáctica correspondiente (Prácticas de la Enseñanza, taller específico de Currículum y didáctica, Residencia), que representa un 85% de la carga horaria del Plan de Estudios, en la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura.

Bibliografía

ÁLVAREZ, Z. y PORTA, L. (2012). Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior. *Revista de Educación*, 3(4), 75-88. Recuperado de: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/87/150.

BAIN, K. (2007). *Qué hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.

CABRERA, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Pedagogía Universitaria*, 14(3), 71-93.

CANALES, M. y PEINADO, A. (1994). Grupos de discusión. En J. Delgado y J. Gutiérrez. *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp.238-311). Madrid: Síntesis.

FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp.149-179). Barcelona: Paidós.

FLORES, G.; ÁLVAREZ, Z. y PORTA, L. (2013). El Profesor Ideal: narrativas a partir de profesores memorables universitarios. *Revista de Educación*, 4(6), 215-230. En línea en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/viewFile/761/778.

GIL, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching. Revista interuniversitaria de didáctica*, 10-11, 199-214. Recuperado de: http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20406&dsID=metodologia_investigacion.pdf.

- GOODSON, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00393&critero=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n019/pdf/rmie/v08n19scB04n01es.pdf>.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4º ed.). México: Mc Graw Hill.
- LEDERMAN, L. (1990). Assessing Educational effectiveness: the focus group interview as a technique for data collection. *Communication Education*, 38(2), 117-127.
- LITWIN, E. (2007). Los cambios en las estrategias de enseñanza en la universidad: la clase memorable. Conferencia presentada en el *V Encuentro Nacional y II Sudamericano: La Universidad como Objeto de Investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria*. Tandil, septiembre.
- ROLDÁN, E. (1998). Los “grupos de discusión” en la investigación en Trabajo Social y Servicios Sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 11, 133-144. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9898110133A/8234>.
- SANJURJO, L. (2008). ¿Qué debe saber hacer un profesor para mejor comprender y organizar sus clases? En F. Trillo y L. Sanjurjo. *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica* (pp.91-153). Rosario: Homo Sapiens.
- SANJURJO, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En L. Sanjurjo (Coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp.15-43). Rosario: Homo Sapiens.
- SARASA, M. C. (2014). Experiencias de enseñanza y de aprendizaje mediante la investigación biográfica y la indagación narrativa. *Revista de Educación*, 5(7), 157-170. En línea en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/986/1027.
- SGRECCIA, N. y CIRELLI, M. (2015). Cualidades de docentes memorables destacadas por aspirantes a profesor en Matemática. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 19(2), 333-349. Recuperado de: <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41538/23631>.
- SGRECCIA, N.; CIRELLI, M. y VITAL, M.B. (2015). *Docentes memorables destacados por ingresantes al Profesorado en Matemática. Hacia una tipología de análisis*. Ponencia presentada en las VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata, octubre. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/sgrecciaciirelli.pdf>.
- VITAL, M.B.; SGRECCIA, N. y CIRELLI, M. (2015). *Aportes de la biografía escolar para las prácticas de la enseñanza de la Matemática*. Ponencia presentada en las IV Jornada de Experiencias Innovadoras en Educación en la FCEIA. Rosario, octubre.

Figuras

PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA I – AÑO

Docente 1: Nombre.....

Asignatura..... Año.....

Tres características positivas.....

.....

Docente 2: Nombre.....

Asignatura..... Año.....

Tres características positivas.....

.....

Figura 1. Modelo de ficha que completan los ingresantes al Profesorado en Matemática