



Tesis de Maestría

Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales

Orientación: Matemática

**Un estudio de la identidad del profesor
adscriptor en la formación inicial de profesores
de matemática para la enseñanza media: aportes
para comprender la construcción de su rol**

Matías Guichón Díaz
Autor

Dra. Cristina Ochoviet
Directora de Tesis

Mg. Marcela Albornoz
Codirectora de Tesis

**Facultad de Ingeniería
Universidad Nacional del Comahue
Nuequén – Argentina**

**Agosto de 2021
Montevideo - Uruguay**

Agradecimientos

A mi madre, porque es mi madre.

A Cristina, por el apoyo incondicional y la paciencia.

A Vicky, que me acompaña en todo.

A las profesoras adscriptoras que gentilmente, aceptaron participar de esta investigación.

A las Desquis, que me acompañaron firmes con este trabajo, y en todos los viajes que tuve entre medio. En especial a la Chiqui, por su ayuda con el inglés.

A Alicia, que me insistió mucho tiempo para que terminara este trabajo.

A mi familia y a mis amigos que, aunque no se hayan enterado de este trabajo, hicieron mucho para que pudiera hacerlo.

Y si alguno me faltó, gracias también.

Índice

RESUMEN -----	4
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN Y FORMULACIÓN DE OBJETIVOS -----	5
I.1. Fundamentación -----	5
I.2. Formulación de Objetivos de la Investigación -----	7
CAPÍTULO 2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA -----	8
II.1. Antecedentes -----	8
II.2. Síntesis -----	23
II.3. Ubicación de nuestro trabajo -----	24
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO -----	25
CAPÍTULO 4. MÉTODO -----	31
IV.1. Profesores adscriptores que participaron en la investigación -----	31
IV.2. Instrumentos -----	33
IV.3. Metodología de Análisis -----	43
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS -----	45
V.1. Caso 1: Soledad -----	45
V.2. Caso 2: Nancy -----	67
V.3. Caso 3: Mariela -----	79
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS GLOBAL -----	100
VI.1. Caso 1: Soledad -----	100
VI.2. Caso 2: Nancy -----	101
VI.3. Caso 3: Mariela -----	103
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES -----	106
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	111

Resumen

En este trabajo analizamos cómo se configura la identidad del profesor adscriptor en lo relativo a su rol, a lo largo de un año, período en el que se desarrolla una de las prácticas docentes de los futuros profesores de matemática. Asumimos una definición de identidad como narrativa cosificada, respaldable y significativa. Desde el punto de vista metodológico, el estudio consistió en un estudio de tres casos que fueron analizados en profundidad. La información utilizada como fuente provino de entrevistas semiestructuradas realizadas a las tres profesoras participantes y de sus cuadernos de campo. Identificamos cuatro fuentes que influyen en el proceso de construcción de la identidad de las profesoras adscriptoras. Son historias críticas: las experiencias como practicantes durante su formación inicial, y sus primeras experiencias como docentes. Las personas que influyen en esta construcción son los colegas adscriptores, que se constituyen como narradores significativos, y las características de los practicantes durante el ejercicio del desempeño del rol. Incide también en la construcción de la identidad de las profesoras adscriptoras, su identidad como docentes de matemática. En los casos estudiados, los roles que asumieron las participantes son, primordialmente: ser un guía para el practicante, un evaluador del proceso de práctica docente, integrar al practicante a las tareas del aula, ser un ejemplo como docente, generar un vínculo de confianza con el practicante, y ser un mediador entre el practicante y los estudiantes de enseñanza media.

Capítulo 1

Fundamentación del tema de investigación y formulación de objetivos

I.1. Fundamentación

En el Uruguay, los profesores de Matemática de Educación Media se forman en diferentes Centros e Institutos (Centros Regionales de Profesores, Instituto de Profesores Artigas, Institutos de Formación Docente), bajo el Sistema Único Nacional de Formación Docente (plan nacional de cuatro años, que rige desde el año 2008 para todo el país). El plan de formación de profesores incluye tres años de Didáctica-Práctica Docente (correspondientes al 2do, 3ero y 4to año de la carrera). La Didáctica-Práctica docente constituye una unidad integrada por el curso de Didáctica Específica -que se dicta en el Instituto de Formación Docente- y la práctica docente -que se cursa en un grupo de un curso de la enseñanza media en un liceo-. Es habitual que al estudiante de formación docente se le llame *practicante*. En los casos de la Didáctica-Práctica Docente correspondientes al segundo y tercer año de la carrera, el practicante, asiste durante un año a un grupo de clase de enseñanza media en el que realiza su práctica. El profesor titular de ese grupo se denomina, en Uruguay, *profesor adscriptor*, que significa profesor de práctica docente.

El profesor adscriptor, o profesor de práctica docente, dicta sus clases en el grupo que tiene a cargo y el practicante realiza observación de sus clases, interviene puntualmente para asistirlo en diferentes tareas de la labor docente, y también dicta sus clases. En forma posterior al dictado de una clase por parte del practicante, el profesor adscriptor, le realiza, habitualmente, una devolución comentada sobre la clase que dictó y le indica aspectos a mejorar. Las pautas que orientan el funcionamiento de la práctica docente establecen que el practicante planifique su labor con el profesor adscriptor y se haga cargo de un porcentaje de clases (que va en aumento a medida que el futuro profesor avanza en la carrera) en las que debe trabajar en presencia del profesor adscriptor para lograr la reflexión conjunta luego de las mismas. El profesor de Didáctica específica (que es profesor del instituto de formación docente) visita

algunas de estas clases para observar al practicante dictando clase. Su objetivo es evaluar y también orientar el trabajo del practicante. Estas visitas consisten en la observación de la clase a cargo del practicante y el posterior análisis y reflexión teórica sobre la misma en forma conjunta: el practicante, el profesor adscriptor, y el profesor de didáctica. En los casos de Didáctica-Práctica Docente correspondiente al cuarto año de la carrera, el practicante asiste durante un año a un grupo de enseñanza media en el que realiza su práctica, pero en este caso no existe la figura del profesor adscriptor, sino que el grupo está a cargo del practicante.

Tanto las pautas mencionadas anteriormente como los documentos curriculares de la Didáctica Específica no mencionan el rol del profesor adscriptor, lo que se espera de ellos ni las funciones que debe cumplir. Además, no se demanda una formación profesional específica para el ejercicio de la tarea de profesor adscriptor más que tener un cargo efectivo alcanzado por concurso o por poseer título de profesor con una antigüedad de al menos nueve años en el ejercicio de la docencia. Esto implica que cada profesor adscriptor llevará adelante su tarea de acuerdo a lo que entienda que es más conveniente para el practicante y el grupo en el que este desarrolla su práctica y, seguramente, basada en su propia experiencia como practicante (Koerner, 1992). Desde nuestra experiencia podemos afirmar que los profesores adscriptores realizan su trabajo de formas muy distintas, desde aquellos que discuten con sus alumnos las decisiones que toman a diario hasta aquellos que no aportan orientación alguna para el análisis de las clases que observan de su adscriptor.

De lo anterior queda en evidencia la falta de definición de tareas que debe asumir el profesor adscriptor, la falta de orientaciones para su labor y la variedad de tareas que asumen. Frente a esta situación, estudiar el proceso de construcción de la identidad de los profesores adscriptores brindará elementos para pensar en la forma de aportarles un acompañamiento que ayude a transitar el oficio de profesor adscriptor con mejores herramientas.

I.2. Formulación de Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Aportar elementos para la comprensión de la construcción del rol de los profesores adscriptores de matemática en Uruguay.

Objetivos específicos

Analizar cómo se configura la identidad del profesor adscriptor en lo relativo a su rol como profesor adscriptor de estudiantes de formación inicial de profesores.

Capítulo 2

Revisión bibliográfica

En esta sección reseñamos algunos artículos que consideramos puntos de partida importantes para esta investigación. Tanto porque ofrecen información y resultados relevantes sobre el tema de nuestra investigación, como porque aportan elementos para nuestra reflexión. A partir de estos antecedentes ubicaremos nuestro trabajo de investigación.

Los trabajos serán presentados en forma cronológica para que se pueda observar la evolución en el campo de la problemática que abordamos.

II.1. Antecedentes

Reportaremos aquí los trabajos de Koerner (1992), Sudzina, Giebelhaus y Coolican (1997), Borko y Mayfield (1995), Ganser y Wham (1998), Boudreau, (1999), Glenn (2006), Leathman y Peterson (2009), Tok (2012), Altan, y Sağlamel (2015), Hoffman et al. (2015), Olzansky (2016), Lafferty (2018), Gatti, Zatti y Céparo (2019) y Scorza (2019).

En la literatura se utilizan distintos términos para hacer referencia al profesor adscriptor y al profesor de didáctica del centro de formación. Para referir al primero se utilizan los términos profesor cooperador, mentor, profesor de práctica docente, profesor co-formador o profesor adscriptor, y para el segundo se utiliza el término supervisor universitario, o profesor de didáctica. En esta revisión utilizaremos las distintas denominaciones, respetando la que se utiliza en cada artículo.

Koerner (1992) investiga las percepciones de los profesores cooperadores sobre su rol durante la práctica docente. Específicamente examina tres cuestiones: *¿Cuáles son las consecuencias de tener un estudiante adulto en la clase? ¿Cómo construyen su rol los profesores cooperadores? ¿Cómo afecta este rol a su desarrollo profesional?*

Los profesores estudiados en esta investigación son ocho profesores cooperadores enrolados en un curso de supervisión llevado a cabo por la

investigadora, mientras se llevó a cabo la misma. Durante el desarrollo del mismo, se analizaron los diarios que debieron escribir los participantes, así como registros de las discusiones llevadas a cabo en los seminarios y visitas a los profesores cooperadores para observar sus prácticas e interacciones con los practicantes.

La autora identifica las siguientes consecuencias de tener un adulto en clase: interrupción de la enseñanza, desplazamiento del docente de su posición central en la clase, interrupción de la rutina de clase, ruptura del aislamiento del docente (que está siendo observado por otro adulto), y desplazamiento de la energía y tiempo del docente hacia la instrucción del estudiante docente. Por otro lado, la investigación arroja que los profesores cooperadores construyen su rol basándose en su experiencia pasada como estudiantes y su propia experticia docente, así como en la comunicación con los estudiantes y con la Universidad.

Para la autora, los resultados de esta investigación cuestionan el supuesto según el que, si una escuela tiene buenos resultados en lo que respecta a los aprendizajes de sus alumnos, también los tendrá en lo que respecta a la preparación de futuros docentes. Más aún, menciona que es irreal asumir que un docente de clase tiene el tiempo y la energía para sumar a sus tareas habituales de clase, la tarea de atender un practicante.

Sudzina, Giebelhaus y Coolican (1997) exploran las expectativas y percepciones de estudiantes para profesor y profesores cooperadores sobre la relación de mentorazgo, las cualidades de dicha relación y su impacto en el éxito o fracaso de la práctica docente. Específicamente el estudio se propone identificar características relevantes, tales que su ausencia pueda contribuir a una tutoría y práctica docente no exitosa y no satisfactoria.

Con respecto al mentorazgo y a las cualidades del mentor, los estudiantes en su mayoría hicieron referencia al rol de apoyo. Atribuyeron el éxito de la práctica docente a una relación positiva con el profesor cooperador, y un ambiente de apoyo y trabajo. El mayor miedo que manifestaron los estudiantes es que su profesor cooperador no los deje ensayar sus ideas en clase. Al

mismo tiempo mostraron preocupación por que este sea abierto y honesto cuando se comunica con ellos.

Los profesores cooperadores en general mencionaron algunas cualidades comunes del mentor (liderazgo, ayuda, mente abierta, sentido del humor, experticia, ser organizado, ser un buen escucha). A pesar de la aparente homogeneidad de estas respuestas, las autoras clasifican las respuestas de los profesores cooperadores en dos categorías: por un lado aquellos para los que tutorear futuros docentes es un trabajo jerárquico, en el que los estudiantes deben seguir su liderazgo en clase, y por otro lado aquellos para los que tutorear a un futuro docente consiste en una tarea compartida entre el profesor cooperador y el alumno docente. Estos grupos de profesores cooperadores definen su rol y el de los estudiantes de formas diferentes. El primer grupo pretende que los estudiantes cumplan con sus expectativas personales, expectativas que podrían ir más allá de las expectativas de la Universidad o programa de formación. El segundo grupo de profesores cooperadores parecen ser más sensibles y acomodarse a las necesidades de desarrollo de los estudiantes y a las perspectivas de estos.

Con respecto a los factores que contribuyen al éxito de la práctica docente, tanto los profesores cooperadores como los estudiantes en su mayoría señalan que una buena relación, una comunicación abierta, y un ambiente de trabajo positivo eran centrales. Sin embargo, en cada uno de los casos y cada uno de los programas de formación, no se mencionó de forma explícita lo que se esperaba de la tutoría, sino que las Universidades asumieron que los individuos, tanto profesores cooperadores como estudiantes, sabrían que hacer y lo harían.

Para las autoras la tutoría es una función valiosa dentro de la formación de grado de docentes, pero es sobreentendida, y aún no ha sido identificada explícitamente como una expectativa en la educación inicial de docentes. Mencionan que construcciones como la tutoría son difíciles de desarrollar en la formación inicial de profesores, debido en gran parte a la falta de conversación acerca de los objetivos mutuos entre la Universidad y las Escuelas en que los estudiantes hacen sus prácticas. Según las autoras, hasta que los profesores cooperadores y los supervisores en la universidad no entren en un diálogo

acerca de la importancia y valor de la relación de tutoría entre profesores cooperadores y estudiantes, el asesoramiento como forma de supervisar futuros docentes no se realizará.

Borko y Mayfield (1995) investigan la influencia de los profesores cooperadores y supervisores universitarios del último año de formación de profesores de matemática. Más precisamente se estudia la relación de enseñanza guiada y el impacto de esta relación en el proceso de aprender a enseñar. Para ello, se examinaron sistemáticamente las charlas que mantienen los profesores cooperadores, los supervisores universitarios, y los futuros docentes, antes y después de las clases dictadas por los estudiantes de profesorado, y la influencia percibida de estas charlas sobre el conocimiento, creencias y prácticas de clase de los estudiantes para profesor. La principal fuente de datos para este estudio fue la observación tanto de clases dictadas por los futuros docentes, charlas previas y posteriores a dichas clases entre profesor cooperador-estudiante y supervisor-estudiante, y entrevistas con estos actores. En general las charlas tuvieron diferencias tanto en la profundidad como en la duración, y las temáticas tratadas son agrupadas por las autoras en cuatro categorías: pedagogía, estudiantes, pedagogía específica de la matemática, y matemática. Aunque las temáticas dentro de las categorías anteriores fueron mencionadas en la mayoría de las charlas, el tratamiento de cuestiones dentro de estos dominios varía desde sugerencias muy breves hasta largas discusiones. Las diferencias en la naturaleza de la retroalimentación no son claras en relación con la altura del año, o el nivel en que se encuentra el estudiante de profesorado. Según las autoras, esto está relacionado con las creencias de los profesores cooperadores sobre el proceso de aprender a enseñar y su rol como profesor cooperador, y el grado de influencia sobre el aprendizaje de los futuros docentes.

Destacamos las respuestas que dieron los profesores cooperadores a la pregunta: ¿Cómo piensa usted que una persona aprende a enseñar? Todas las respuestas incluyen la idea que uno aprende a enseñar a través de la experiencia, es decir, enseñando. Sobre el rol, se encontraron respuestas que van desde profesores que creen jugar un papel activo en el aprendizaje de los futuros docentes (consideran el feedback como un factor importante en el

aprendizaje: hablan más largamente, proporcionan retroalimentación específica y ofrecen ideas concretas en sus charlas) hasta aquellos que no creen jugar un papel activo en dicho aprendizaje (los alumnos deben encontrar su propia forma de hacer las cosas, no tienen conferencias formales).

Si bien todos los estudiantes parecen tener cambios durante sus prácticas, los investigadores no perciben cambios en sus creencias acerca de lo que es enseñar y aprender, ni cambios en las estrategias básicas de enseñanza. Los autores sugieren a partir del estudio repensar el rol del supervisor. Recomiendan que los supervisores utilicen su tiempo en las escuelas para ayudar a los profesores cooperadores a volverse formadores de docentes (modelar formas de observar clases, estrategias para mantener charlas centradas en la enseñanza y aprendizaje, ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus prácticas, e integrar la teoría e ideas de investigación a sus prácticas de clase), en lugar de ofrecer retroalimentación a los estudiantes.

Ganser y Wham (1998) realizan un estudio a docentes de diferentes niveles educativos, ejerciendo como profesores cooperadores de cierta Universidad. La parte del estudio reportada en este artículo, se centra en lo que para los profesores cooperadores son sus mayores contribuciones para la formación de un futuro docente, y en las satisfacciones de los profesores cooperadores.

Respecto a las contribuciones, el estudio revela que los profesores cooperadores creen contribuir en la formación profesional de los futuros docentes. En sus respuestas enfatizan proporcionar a los futuros docentes con experiencia de clase, ofrecer un modelo a seguir, asistir a los estudiantes en el manejo de clase, y ayudarlos a desarrollar un entendimiento comprensivo de la enseñanza como un trabajo y como una profesión. Las contribuciones de los profesores cooperadores son agrupadas en las siguientes categorías: experiencia de clase, relación con los programas de formación docente (relación entre la teoría y la práctica), guía de un profesor veterano, proporcionar un modelo docente, la enseñanza como trabajo y profesión.

Algunas de las fuentes de satisfacción personal que los profesores cooperadores mencionan son la satisfacción de ver el desarrollo de los futuros docentes, satisfacción de la relación entablada con el futuro docente, satisfacciones atribuidas al desarrollo de su propio trabajo, o la satisfacción de

ellos mismos por permanecer en contacto con futuros docentes. Las satisfacciones de los profesores cooperadores son agrupadas en las siguientes categorías: presenciar el desarrollo profesional de los futuros docentes, mejorar la competencia propia, vínculo con los docentes noveles.

Boudreau (1999) realiza un estudio acerca de cómo los profesores cooperadores definen la supervisión de futuros docentes. Citando a Bengtsson (1995), el autor da un lugar central a las nociones de reflexión y enseñanza reflexiva. Justifica el interés de estudiar la presencia de la enseñanza reflexiva entre las preocupaciones de los profesores cooperadores, ya que según Taylor et al. (1992) el comportamiento de los profesores cooperadores en su rol es influenciado por la definición que tienen de su rol, e influye mucho en el aprendizaje del futuro docente. En este sentido, el estudio que realiza está orientado por las siguientes preguntas: ¿Cómo definen los profesores cooperadores la supervisión de los estudiantes de profesorado? ¿Es esa supervisión coherente con el desarrollo de una práctica reflexiva?

Para ello el autor propone a los profesores cooperadores presentes en un curso de supervisión, escribir acerca del significado que asignan a dicha supervisión.

Las tareas de los profesores cooperadores encontradas en las respuestas son clasificadas en cinco categorías: Integrar al estudiante en el sistema escolar, establecer una relación con el futuro docente, ofrecer oportunidades de desarrollo profesional, organizar la práctica, intercambiar ideas y dar retroalimentación.

El autor encuentra en las respuestas de los supervisores semejanzas con el enfoque que Housego y Grimmett (1983) llaman “modelo de desarrollo usando un modo indulgente”. Propone el término “facilitador” para describir el rol de los profesores cooperadores ya que estos se focalizan en ayudar a sus estudiantes en su desarrollo personal y social en situación escolar. Este enfoque implica que *aprender a enseñar* es tratado como un proceso de desarrollo en que el estudiante es animado a crear su propio estilo de enseñanza. La categoría “Integrar al estudiante en el sistema escolar” propuesta por el autor, se corresponde con el proceso de socialización que menciona Field (1994). Sin embargo, las respuestas de los profesores

cooperadores no se corresponden con la categoría “enseñanza reflexiva” que propone también Field.

El autor afirma que el automatismo con que los docentes desarrollan sus tareas, es un obstáculo en la formación de docentes reflexivos. Señala que para que esto sea posible, los docentes deberían hacerse conscientes de las acciones rutinarias que realizan, y ser capaces de explicarlas a sus estudiantes (futuros docentes). Por último, el autor señala la diferencia entre el enfoque que promueven los profesores del Centro de Formación docente (enfoque reflexivo) y el que promueven los profesores cooperadores (ensayo y error) como un aspecto a tener en cuenta si se quiere mejorar la efectividad de la práctica docente.

Glenn (2006), llama la atención sobre las diferencias que existen entre los profesores cooperadores de dos de sus alumnas, futuras docentes a quienes supervisa, destacando la efectividad de ambos. La pregunta que orienta este estudio es “Sabido que los profesores cooperadores difieren en sus personalidades y pedagogía, ¿Qué rasgos subyacentes podrían poseer, que los hace efectivos en satisfacer las necesidades del alumno asignado?” (Glenn, 2006, p.85)

Como resultado del análisis de datos resultaron categorías que sugieren que los profesores cooperadores eficaces colaboran con el estudiante en lugar de imponerse (trabajar con sus estudiantes como colegas y no como jefes), renuncian al control de la clase sin dejar solos a los estudiantes (equilibrio en la independencia que dan a los estudiantes, “entregan” la clase pero se mantienen como la autoridad de la misma), están abiertos a un relacionamiento personal con el estudiante (la relación entre profesor cooperador y practicante trasciende la clase), realizan devoluciones constructivas (devoluciones honestas, que habiliten el crecimiento profesional de estudiantes pero en términos positivos), y acepta las diferencias con su estudiante.

Leathman y Peterson (2009) estudian la percepción que tienen los profesores de matemática sobre los objetivos de la práctica docente, y sobre su rol en la misma. Específicamente la pregunta que guía esta investigación es: ¿Qué percepción tienen los profesores cooperadores de matemática sobre el

propósito principal de la práctica docente, y cuál es su rol en el cumplimiento de este propósito?

Las respuestas en torno a los objetivos de la práctica docente han sido clasificadas en ocho categorías: interacción con un docente, experiencia de clase real, manejo de clase, interacción con estudiantes, proporcionar base, desarrollo afectivo, enculturación, y respuestas genéricas. Las primeras tres categorías tienen relación con lo que sucede dentro de la clase (aunque con diferencias entre ellas) y son las que se presentan con mayor frecuencia. Más aun, todos excepto un profesor, responde con al menos un propósito de estas categorías, y dos tercios de ellos con al menos dos propósitos de ellas. La segunda categoría (experiencia de clase real) es la que más se presenta como primer objetivo. Los autores concluyen a partir de esto el propósito central de la práctica docente para los profesores cooperadores, es la interacción con un profesor con experiencia. Los autores también llaman la atención sobre la poca cantidad de estas respuestas que se centran en que los estudiantes aprendan a facilitar el aprendizaje de los alumnos reales, dada la cantidad de respuestas que se centran en la clase real, alumnos reales, etc. Concluyen que lo realmente valorado de la práctica docente por los profesores cooperadores tiene más que ver con la estructura de la clase, que con cómo los estudiantes piensan acerca de la matemática. Los autores mencionan además que la mitad de las respuestas vinculadas a la experiencia, sólo focalizan en la experiencia sin mencionar aprendizajes o reflexión a partir de estas experiencias.

Al preguntar a los profesores cooperadores por lo más importante para aprender durante la práctica, sólo el 10% lo hace en línea con las categorías anteriores. La mayor cantidad de respuestas al respecto se encuentran en la categoría “desarrollo afectivo”.

Las respuestas que tienen que ver con el rol del profesor cooperador para conseguir los propósitos de la práctica son clasificados en cinco categorías: proporcionar experiencias, ser un modelo de enseñanza, facilitar la reflexión, compartir conocimiento, y ser un tutor (genérico). En relación con los objetivos se observa que la mayoría de los profesores cooperadores que ponen en primer lugar el objetivo “interacción con un docente”, definen su rol como “facilitadores de reflexión”, y casi en igual cantidad “ser un modelo de enseñanza”. Por otro lado, la mayoría de los profesores cooperadores que

definen como primer objetivo “experiencia de clase real” o “manejo de clase” definen su rol como “fuente de experiencias”. Son muchos los que poniendo en primer lugar el objetivo “manejo de clase” definen su rol en relación a “compartir conocimiento”.

A partir de estos resultados los autores señalan que primero se deberían definir los propósitos de la práctica docente, y a partir de ellos los roles que deberían jugar los profesores cooperadores, entre otros formadores de docentes. Insisten también en que los supervisores universitarios deberían ayudar a que los profesores cooperadores logren verse a sí mismos como formadores de profesores, y no como facilitadores.

Tok (2012) afirma que el profesor cooperador es la influencia más significativa para los futuros docentes en su formación inicial. En función de ello asegura la necesidad de una cuidadosa selección y formación de los mismos. A partir de estos supuestos, el autor realiza un estudio de la literatura sobre la forma en que los profesores asumen el rol de profesor cooperador, y agrupa los hallazgos en cuatro tipos de profesores cooperadores: el ausente, el directivo, el indulgente y el mentor educativo.

El ausente e caracterizado como aquel que apoya poco o nada al estudiante, y sólo le concede su clase, y no le proporciona retroalimentación. Para caracterizar el tipo directivo y el tipo indulgente, el autor hace referencia a los conceptos de desafío y apoyo. Afirma que una experiencia demasiado desafiante podría impedir el aprendizaje del futuro docente, pero una experiencia poco desafiante proporcionaría al futuro docente pocas oportunidades de reflexionar. En función de esto define caracteriza al profesor cooperador *directivo*, como aquel que brinda poco apoyo, pero desafía mucho al estudiante, mientras que el *indulgente* por el contrario brinda mucho apoyo, pero desafía poco a sus estudiantes. El tipo mentor educativo, fusiona características del directivo y el indulgente, agregando además algunas características. Afirma que este tipo de profesor cooperador brinda a sus estudiantes apoyo emocional, socialización laboral, guía pedagógica, y elementos para que aprendan cómo enseñar, además de compartir tareas prácticas e intelectuales de la enseñanza con ellos.

El estudio que realizaron Altan y Sağlamel (2015) tiene como objetivo determinar cómo percibieron la práctica docente los profesores cooperadores y los estudiantes para profesor. En Turquía donde se desarrolla el estudio, la práctica docente incluye dos partes. Durante el primer semestre el estudiante para profesor observa las prácticas de enseñanza de su profesor cooperador, mientras que en el segundo semestre el futuro docente se hace cargo de una parte de las clases bajo la supervisión de dicho profesor cooperador. Este estudio también pretende identificar cambios en el aula (si es que ocurrieron) debido a la presencia de un estudiante para profesor. Nos centraremos en ese reporte en las percepciones de los profesores cooperadores.

Los profesores cooperadores estudiados, están de acuerdo en general en que su rol implica apoyar, ayudar y guiar a sus estudiantes para profesor. Al responder acerca de su rol como profesor cooperador, utilizaron palabras como guía, modelo a seguir, mentor, facilitador, planificador, formador de profesores, desarrollador de recursos, transmisor de conocimientos, y profesor. Los autores señalan que incluso en los relatos de los profesores que utilizan las expresiones guiar o modelo a seguir, el vínculo unidireccional y la transmisión de conocimientos se hace evidente en ellos.

Cuando se preguntó a los profesores cooperadores “¿Qué efecto, si lo hubo, ha tenido la experiencia de ser profesor cooperador sobre su propia práctica?” (p. 16) respondieron en general señalando consecuencias positivas. Los que responden de forma positiva mencionan el aumento de su propia motivación, el desarrollo de la empatía, oportunidad de reflexionar sobre su práctica, revisar aspectos metodológicos, y avances profesionales propios. Algunos profesores señalaron que sus prácticas no se vieron afectadas por la presencia de un futuro docente, mientras que sólo uno manifestó efectos negativos, señalando la mala conducta de sus alumnos frente al futuro profesor.

Los autores señalan la falta de preparación que tienen los profesores cooperadores para desempeñar su función. Señalan que en muchas oportunidades los profesores aceptan la función de profesor cooperador por el pago extra, sin asumir un compromiso con la tarea práctica que exige la supervisión de un estudiante para profesor. Sugieren que la selección de profesores cooperadores debería tener en cuenta las habilidades del profesor para enseñar y para supervisar a un futuro docente.

Hoffman et al. (2015) realizan una revisión bibliográfica centrada en investigaciones que focalizan en la interacción entre profesores cooperadores y estudiantes de profesorado. Los autores organizan los resultados obtenidos en cuatro categorías. Dentro de la primera categoría que denominan prácticas y contextos habituales, los resultados son: la mayoría de los profesores cooperadores no están preparados para el rol que asumen; los profesores cooperadores menos preparados no retroalimentan al futuro docente sino que se limitan a felicitarlos, criticarlos e indicarles qué deben hacer; las conversaciones entre profesores cooperadores y estudiantes se centraron en la planificación y puesta en aula de clases y no tanto en la reflexión en torno a ellas; los profesores cooperantes en general hablan más que los estudiantes durante conversaciones. La segunda categoría llamada innovaciones en la práctica incluye los siguientes resultados: las prácticas de acompañamiento de los profesores cooperadores no son fijas, y la formación específica en prácticas de acompañamiento cambiar dichas prácticas; realizar reuniones de profesores cooperadores para estudiar prácticas de acompañamiento tiene resultados positivos en su desarrollo profesional, las investigaciones que comparan la influencia de los profesores cooperadores y los supervisores universitarios han mostrado que ambos son influyentes pero no siempre. La tercera categoría que los autores denominan vínculos y tensiones está compuesta por los siguientes resultados: el vínculo entre el profesor cooperador y el estudiante para docente (comunicación, confianza) tiene influencia en los aprendizajes de este último; los profesores cooperadores consideran que su propósito principal es apoyar a su estudiante, mientras que aquellos que consideran que deben desafiarlos creen que este es un objetivo secundario; existe una tensión entre las responsabilidades del profesor cooperador en sus funciones como docente y sus funciones como profesor cooperador; los estudiantes para docente se sienten frustrados cuando no reciben retroalimentación de sus profesores cooperadores. La última categoría que definen los autores denominada contextos locales y prácticas docentes incluye los siguientes resultados: las creencias y patrones de interacción de los profesores cooperadores están influenciados tanto por su contexto local como nacional; las prácticas de acompañamiento de los profesores cooperadores con los futuros docentes

reflejan sus propias prácticas de enseñanza con sus alumnos; las experiencias de acompañamiento a futuros docentes pueden llevar a los profesores cooperadores a revisar sus propias prácticas de enseñanza.

Los autores destacan algunos resultados que creen podrían marcar la dirección de trabajo en el futuro. Teniendo en cuenta que el apoyo a los profesores cooperadores podría generar cambios en sus prácticas de acompañamiento, los autores encuentran en este resultado una oportunidad para que los programas de formación de docentes se apoyen en los profesores cooperadores para fortalecer dichos programas, para lo que sugieren trabajar con los profesores cooperadores en torno a prácticas de acompañamiento ligadas a los objetivos de formación de las instituciones formadoras de docentes. Por otro lado, en función de la estrecha relación que existe entre las prácticas de enseñanza y de acompañamiento de los profesores cooperadores, los autores sugieren no solo realizar una selección cuidadosa de los profesores cooperadores sino que también, trabajar con ellos en torno a sus propias prácticas de enseñanza. Por último, y en función de la variabilidad de prácticas de acompañamiento según el contexto cultural y político, los autores sugieren investigar la relación entre dichos contextos y las prácticas de acompañamiento de los profesores cooperadores.

Olzansky (2016) presenta una experiencia que permite reconocer la influencia que ejercen los docentes co-formadores de educación inicial sobre el trabajo de los estudiantes de profesorado. La experiencia consiste en realizar algunos encuentros entre docentes del Instituto de Formación y los docentes co-formadores para aunar criterios para el desarrollo de la residencia, y presentar a los co-formadores nuevos paradigmas orientativos para el campo de la práctica docentes. Se solicita a las docentes co-formadoras que realicen un relato de la experiencia, cuyos resultados la autora clasifica en cinco categorías: primeras impresiones, asesoramiento, planificación, evaluación y calificación, y conclusiones. Respecto a las primeras impresiones, la autora señala que las docentes se muestran muy conformes, aunque en algunos casos no estaban de acuerdo en recibir estudiantes en su clase. Sobre el asesoramiento, se destaca la apertura que tienen las estudiantes para con las sugerencias y orientaciones de la profesora co-formadora. Al mencionar la

planificación, la autora señala que las planificaciones que se exigen a las estudiantes de profesorado son exesivas, y que en algunos casos las co-formadores no tenían elementos para ayudarlas. Respecto a la evaluación y calificación, se observa que las docentes co-formadoras sienten la imposibilidad de ser imparciales a este respecto, debido al vínculo que han establecido con sus estudiantes. Por otro lado, señala también que las docentes no se sienten preparadas para evaluar, debido a la falta de formación para el ejercicio de su rol. En la categoría conclusiones, la autora señala que las docentes co-formadoras expresan más que nada sus buenos deseos a sus practicantes como futuras colegas.

Lafferty (2018) investigó la influencia que algunos factores (por ejemplo, capacitación, nivel en el que se desempeña, años de experiencia) tuvieron en la práctica de los profesores cooperadores. El objetivo de la investigación fue “identificar factores que contribuían a las diferencias en la forma en que los profesores cooperadores desempeñaban sus funciones, y si las diferencias en las prácticas de los profesores cooperadores podían explicar las diferencias en la forma en que los futuros docentes calificaban su experiencia de campo” (p. 75). En este reporte nos centraremos en los factores que afectan las prácticas de los profesores cooperadores, por la relación que tiene con nuestra temática de estudio. Específicamente nos centraremos en los resultados de la siguiente pregunta de investigación: “¿Cuáles son los factores que contribuyen de manera significativa al desarrollo de prácticas por parte de los profesores cooperadores?” (p. 75).

La autora señala que factores como el género, el grado escolar y el tipo de institución donde se realiza la práctica docente, no jugaron un papel significativo en las prácticas de los profesores cooperadores. El factor más influyente en las prácticas de los profesores cooperadores tiene que ver con la formación específica de los participantes para el desempeño de su rol. Los profesores cooperadores que habían recibido capacitación para el rol, en general desarrollaron prácticas más reflexivas. Para la autora, proporcionar desarrollo profesional para los profesores cooperadores que conduzca a un mayor desarrollo de prácticas reflexivas, es una forma de mejorar las experiencias de campo y las percepciones de los futuros docentes en torno a la

calidad de sus prácticas docentes. Los maestros con más años de experiencia, se adaptaron mejor que los más jóvenes al nivel de experiencia del futuro profesor. Sin embargo, el estudio indica que tener más años de trabajo no se traduce automáticamente en prácticas de acompañamiento reflexivas. Según la autora, el solo hecho de ser experimentado no sustituye a la formación para el rol. Otro factor que surge como influyente en el desarrollo de prácticas reflexivas, tiene que ver con la experiencia anterior en el acompañamiento de futuros docentes. Es decir que la experiencia en el ejercicio del rol de profesor cooperador influye en el desarrollo de prácticas reflexivas.

El estudio que realizan Gatti, Zatti y Céparo (2019), se enmarca en un proyecto más amplio titulado “Procesos de prácticas de enseñanza reflexivas en los/las estudiantes de Profesorados de historia durante su formación inicial, y su relación con la construcción de secuencias didácticas”. Interesa a este proyecto “observar, analizar y comprender los procesos que involucran a los/as estudiantes practicantes en la diagramación y preparación de las clases durante su formación inicial” (p. 100). Con el objetivo de profundizar en esta línea de investigación, realizan un estudio en el que dan participación a los profesores co-formadores de sus estudiantes. Centran su análisis sobre dos aspectos: las prácticas de enseñanza de los profesores co-formadores, y la relación entre el profesor co-formador y el practicante. En relación a las prácticas de enseñanza de los profesores co-formadores, clasifican sus hallazgos en planificación de clases y uso de recursos didácticos. Con respecto a la relación entre profesores co-formadores y practicantes, se centran en lo que “dicen y qué piensan sobre las propuestas de clases que se planifican y llevan en el proceso de las prácticas, y al mismo tiempo, cómo observan el desempeño de los/las practicantes” (p. 103). Las autoras destacan la valoración positiva que realizan los profesores co-formadores, acerca de las propuestas que se realizan desde la institución formadora, considerando estas propuestas alejadas de la enseñanza tradicional. Por otro lado, destacan también la valoración positiva que realizan los profesores sobre el uso que hacen los practicantes de los recursos didácticos. Por último, las autoras señalan dificultades que identifican los profesores co-formadores, y que tiene que ver con el manejo del grupo de alumnos, inseguridades en el desarrollo de

secuencias didácticas, uso poco adecuado de algunos recursos didácticos, y en especial con la formación profesional, los recorridos de los practicantes en su carrera, y los compromisos y responsabilidades que entran en juego.

Scorza (2019) realiza una investigación en la que se propone indagar los diferentes estilos de ejercer el rol de profesor de práctica docente que tienen los profesores participantes y qué aportan estos profesores, desde su perspectiva, a los estudiantes de profesorado durante su práctica docente. Para ello, se procuró que los profesores que participaron en este estudio explicitaran qué acciones desarrollan durante el proceso de acompañamiento y asesoramiento que supone la práctica docente, cómo las realizan, para qué las realizan, cómo consideran que impactan en el practicante, qué logros creen obtener, entre otras.

Respecto a los estilos de ejercer el rol, la autora identifica variedad en cuanto a los objetivos y metas que tienen los profesores de práctica docente para con sus practicantes, así como en las acciones que realizan para conseguir estos objetivos, por lo que concluye que cada uno de los profesores participantes del estudio tiene una idea diferente acerca de su rol en la formación inicial de profesores. Sin embargo, identifica algunos aspectos que tienen en común. Por una parte, todos los profesores reconocen que una de sus tareas es la de ayudar a los practicantes en la planificación de las clases que tienen que dictar y aportarles materiales de apoyo, con el objetivo de que se preparen conceptualmente y para que diseñen sus actividades de enseñanza. Por otra parte, todos manifiestan que deben conversar mucho con sus practicantes para ayudarlos a reflexionar sobre lo que ocurre en las clases. Por último, todos reconocen que se han formado como profesores de práctica en el ejercicio de la función, respondiendo a cierta cultura generada a lo largo de la historia, pero están dispuestos a incorporar nuevas ideas o experiencias aportadas por otros. Para la autora estos aspectos comunes podrían constituirse en una descripción básica del rol de profesor de práctica docente.

Respecto a lo que aportan, desde su perspectiva, los profesores de práctica docente a la formación de futuros profesores, la autora señala que los aportes mencionados refieren a diferentes aspectos de la actividad docente: algunos tenían que ver con tareas inherentes al trabajo del profesor (planificar, mostrar

estrategias de enseñanza, interactuar con los estudiantes) y otros con una actitud hacia la labor docente (entusiasmo, alegría, etc). Específicamente, en lo que refiere a los aportes que contribuyen a la construcción del conocimiento matemático para la enseñanza por parte del practicante, la autora identifica en los discursos de los profesores cinco de los seis dominios que comprenden el mismo (conocimiento del contenido y la enseñanza, al conocimiento del contenido y de los estudiantes, al conocimiento común del contenido, al conocimiento especializado del contenido y al conocimiento del contenido y el currículo). A partir de ello la autora concluye que todos los profesores de práctica docente participantes del estudio, contribuyen de alguna manera a la construcción por parte del practicante del conocimiento matemático para la enseñanza.

II.2. Síntesis

Como ya mencionamos, la literatura utiliza diferentes denominaciones para referirse a lo que en Uruguay suele llamarse profesor adscriptor. En esta síntesis, utilizaremos esa última denominación.

La revisión bibliográfica nos permitió observar que los profesores adscriptores investigados asumen su rol como tales de diferentes formas: a grandes rasgos podemos diferenciar los adscriptores que asumen un rol pasivo en su tarea y aquellos que asumen un rol activo en la misma.

Entre de los profesores adscriptores pasivos encontramos aquellos que solo comparten su clase a los estudiantes sin brindarles ayuda ninguna y aquellos que creen que sus estudiantes deben encontrar su propia forma de enseñanza y esta se desarrolla a través del ensayo y error.

Por otro lado, dentro de los profesores adscriptores que asumen un rol activo encontramos variedad en la modalidad en que asumen su rol, o sea en cómo encaran su tarea: por una parte los adscriptores “líderes” que creen que sus estudiantes deben seguirlos, y aquellos que promueven modelos propios en los estudiantes, también los adscriptores directivos que desafían mucho a sus estudiantes, los indulgentes que no los desafían pero les brindan apoyo y los mentores educativos que apoyan a los estudiantes desde lo emocional hasta lo pedagógico, pasando por otras tareas propias del quehacer docente. En lo que

respecta a las tareas del adscriptor, encontramos dentro de los adscriptores activos aquellos que se ocupan de integrar a los estudiantes en el funcionamiento del sistema escolar, la organización de la enseñanza, servir de modelo, compartir experiencias y conocimientos, la organización de la enseñanza, y los que se ocupan de reflexionar junto a los estudiantes. Por otra parte, se desprende de la revisión bibliográfica que no existe un rol definido para el profesor adscriptor, así como no existe acuerdo entre tales profesores y las universidades en lo que respecta a la función del mismo.

II.3. Ubicación de nuestro trabajo

De esta revisión bibliográfica surge que el rol del profesor adscriptor está mayormente estudiado desde el punto de vista de sus funciones o el modo en que desempeña su rol. Estos roles y funciones han sido estudiados en general en forma estática, y no como un proceso dinámico que es influenciado por diferentes factores. Los factores que influyen en el ejercicio del rol de profesor adscriptor identificados en los reportes anteriores tienen que ver con la formación específica para el ejercicio de la función. Teniendo en cuenta que en Uruguay la mayoría de los profesores adscriptores no tienen formación específica para dicho rol, es que nuestro estudio tiene valor, ya que se centrará en el proceso de construcción de la identidad en el ejercicio de ese rol, y en las historias y personas que influyen en la construcción del mismo.

Capítulo 3

Marco teórico

Para analizar cómo se configura la identidad del profesor adscriptor en lo relativo a su rol, debemos en primer lugar definir qué entendemos por identidad en nuestro estudio. Para hacerlo, nos referiremos al trabajo de Sfard y Prusak (2005).

Las autoras realizan una revisión de la literatura relativa a la identidad, y encuentran que o bien dicha noción es utilizada en la investigación sin explicar su significado (Lave y Wenger, 1991) o bien las definiciones dadas por algunos autores (Gee, 2001; Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 2001) no son operativas.

Siguiendo a Blumer (1969), las autoras afirman que para que un concepto sea operativo, es decir, aplicable a la investigación, debe cumplir con tres condiciones: las descripciones del concepto deben especificar al investigador qué es lo que debe mirar, se debe distinguir a los objetos de esa clase de los objetos de otra clase relacionada, y el concepto debe permitir la acumulación de conocimientos.

En su análisis bibliográfico, Sfard y Prusak (2005) encuentran definiciones extra discursivas de identidad, es decir, definiciones que asumen que las acciones y discursos humanos están precedidos de ciertas intenciones no dichas por los individuos, que el investigador debería identificar. Estas definiciones, planteadas en términos de expresiones del tipo “ser una cierta clase de persona” o “quien uno es”, no ofrecen al investigador pistas acerca de dónde observar para estudiarlas por lo que concluyen que no son operativas o aplicables en investigación. Toman de otros trabajos (Gee, 2001; Holland, Lachicotte, Skinner y Cain, 2001) la conexión entre la noción de identidad y la actividad de comunicación (al hablar de “narrativizaciones” y “decir quién uno es”) y equiparan identidades con historias sobre personas.

Estas autoras definen, entonces, las identidades como “narrativas sobre los

individuos que son cosificadas, respaldables y significativas” (p.16). Que las narrativas sean *cosificadas* tiene que ver con el uso de verbos como ser, tener, saber o poder, y con adverbios como siempre, nunca, usualmente, etcétera, lo que daría cuenta de acciones repetidas en el tiempo, cuestiones habituales de los individuos. Que una narrativa sea *respaldable* significa que el que construye la historia reconoce que ella refleja fielmente la realidad y una narrativa es *significativa* si cualquier cambio en ella puede afectar los sentimientos de quien narra hacia la persona identificada.

Para las autoras, la cualidad cosificante que relacionan con la forma de narrar, convierte a las historias en entidades permanentes, historias sobre acciones usuales y repetidas de la persona identificada, y por tanto propiedades de los actores. Ejemplos de este tipo de enunciados son los siguientes:

Yo soy un profesor adscriptor muy exigente.

Siempre indico a mi practicante de qué forma dar sus clases.

Que una persona respalde cierta historia, significa que para esa persona la historia describe la realidad tal cual es, es decir, que dicha historia ofrece una visión sobre el estado de las cosas que para esa persona es verdadera. Que una historia sea significativa para un individuo, tiene que ver con el vínculo o relación que tiene el narrador con el personaje de la historia. En caso que el narrador sea el personaje de la historia, una historia no significativa es una historia en la que él mismo no se reconoce, o una historia sobre algún aspecto que él mismo no reconoce como parte suya. En caso contrario, si el personaje de la historia no es el narrador de la misma, una historia no significativa podría modificar la percepción que tiene el narrador sobre el personaje, al punto de incidir en el relacionamiento de ambos.

Sfard y Prusak distinguen diferentes tipos de historias en función de los sujetos involucrados en ellas. Utilizan la notación BAC para simbolizar las narrativas donde A es la persona identificada, B el que relata y C quien recibe el relato. Como las identidades de una persona dependen del narrador y del receptor de la misma, para cada persona existen múltiples identidades. Las autoras afirman que esta distinción asegura que la relatividad de las identidades de una misma

persona no se pierda de vista. Destacan los relatos del tipo ${}_A A_A$, por ser los que tienen mayor impacto en las acciones de las personas. En nuestro estudio nos centraremos en identidades del tipo ${}_A A_A$ y ${}_A A_B$, siendo A las profesoras adscriptoras investigadas, y B el investigador. De esta forma, las bitácoras de respuesta abierta propuestas a las profesoras adscriptoras contienen información sobre identidades del primer tipo (aunque es innegable que las profesoras saben que el investigador va a leerlas, por lo que podrían tener también un sesgo del segundo tipo), mientras que las bitácoras estructuradas así como las entrevistas realizadas a dichas profesoras contienen información sobre identidades del segundo tipo.

Por otra parte, Sfard y Prusak (2005) señalan la relación existente entre las identidades narrativas y las experiencias de las personas identificadas. Las autoras manifiestan acuerdo en diferenciar las experiencias vividas por los individuos y sus relatos, argumentando a favor de que las narrativas no son la experiencia vivida completa. Al respecto explican que “es nuestra visión de la propia experiencia o de las otras personas y no las experiencias como tales que constituyen las identidades” (Sfard y Prusak 2005, p. 17). Las autoras señalan las identidades como las *contrapartes discursivas* de las experiencias que las personas han vivido. En este sentido, la misma experiencia vivida por dos personas podría dar lugar a identidades diferentes en ambas, ya que depende de la visión que cada uno de ellos tenga sobre dicha experiencia.

Con el objetivo de utilizar las narrativas como herramienta de investigación para explicar acciones humanas, Sfard y Prusak (2005) establecen diferencias entre lo que denominan *identidad real* e *identidad designada*. La identidad real consiste en narrativas acerca del estado real de las cosas, mientras que la identidad designada refiere a narrativas acerca de un estado deseable de las cosas en el futuro. Las identidades reales son narradas en presente y las afirmaciones que las conforman están basadas en hechos reales. Ejemplos de este tipo de identidad son: siempre guío a mis practicantes al preparar sus clases; jamás interrumpo la clase de mis estudiantes. Las identidades designadas están narradas, en general, en futuro, utilizando palabras que expresan deseo, compromiso, obligación o necesidad (deber, tener que, querer, no querer, estar obligado, entre otras). Ejemplos de identidad

designada son: me gustaría planificar en forma conjunta con mi practicante; debería ser más organizado en mi planificación.

Las identidades designadas de una persona no expresan necesariamente deseo, pueden representar también obligaciones. Una persona, por ejemplo, podría esperar “convertirse en un cierto tipo de persona” (Sfard y Prusak, 2005, p. 18), o sea, respaldar algunas historias propias por distintas razones: ya sea porque esta persona piensa que lo que cuentan estas historias es algo bueno para sí misma; ya sea porque lo que cuentan estas historias le parece adecuado para una persona de su origen sociocultural; porque presentan el futuro que tienen designado por otras personas (como figuras de autoridad o poder para ellos), o por otras razones. Es por esto que las identidades designadas en muchos casos no son cuestiones racionales, sino que una persona podría respaldar una historia sobre sí mismo de forma irracional; es decir, algo que se configura como mandato en la persona sin que esta sea conciente de ello.

Lo anterior deriva en un hecho particularmente importante: las identidades designadas podrían orientar las acciones de las personas, incluso de forma irracional o inconsciente. Algunos tipos de historias tienen mayor impacto que otras: las historias críticas son historias o elementos centrales que si se cambiaran, harían a la persona sentir como si su identidad entera hubiera cambiado, ella perdería su habilidad para decidir de manera inmediata y decisiva, cuáles de sus historias le son adjudicables y cuáles no. Las historias críticas inciden en la identidad de una persona, ya sea en caso que la persona tome esa historia como un ejemplo a seguir, o por el contrario, que la persona actúe en forma contraria a dicha historia. Ello depende de que la percepción del narrador sobre la historia crítica sea negativa o positiva. Un ejemplo de historia crítica podría ser: con mis practicantes hago las cosas que me gustaron de mi propia práctica docente.

Es importante entonces para el investigador estudiar las identidades designadas de las personas que está investigando, ya que estas historias podrían explicar por qué las personas actúan de determinada forma, y posiblemente entender cambios en las acciones de las personas. Es por esto

que importa mencionar cómo se construyen y se modifican las identidades designadas de una persona, y cómo se relacionan con las identidades reales, lo que implica mencionar cuestiones sobre el aprendizaje de las personas.

Las identidades designadas, en tanto narrativas, no son innatas ni inmutables. Como cualquier otra narrativa sobre las personas se crea y se re-crea a partir de otras narrativas. De esta forma, algunas historias, ya sean historias sobre nosotros o historias sobre otras personas, podrían pasar a ser historias en primera persona, y por ende historias auto-designadas. Es decir que, a partir de ciertas historias, nosotros mismos vamos forjando nuestra propia identidad designada, y esta probablemente sea la que oriente nuestras acciones. Las fuentes para construir nuestras identidades auto-designadas, según las autoras, son dos posibles: las historias sobre nosotros contadas por otras personas, así como las historias sobre otras personas.

En el primer caso, nos adjudicamos historias sobre nosotros contadas por otros y las auto-designamos. Es decir que las historias sobre nosotros en segunda o tercera persona, pasan a ser historias en primera persona.

En el segundo caso nos adjudicamos historias sobre otras personas, es decir, tomamos como fuente historias sobre otras personas y las auto-designamos en historias en primera persona, historias propias. Algunas razones para que una persona se auto-diseñe historias contadas sobre otros sujetos podrían ser que la persona sintiera atracción hacia los personajes de la historia o hacia sus narradores; que creyera que está hecho a imagen y semejanza del personaje de las historias; o que desee “ser el mismo tipo de persona” que el personaje de la historia, ya sea por admiración o deseo de obtener determinados resultados, entre otras posibilidades. De todas formas, en este caso una persona toma como propias historias sobre otras personas, y las convierte en historias propias.

Que una historia que alguien cuenta se convierta en identidad designada de una persona depende, también, de cuán significativo sea el narrador a los ojos de la persona identificada. Es así que las autoras hablan de *narradores significativos*. Las historias propias contadas por otros cobran especial importancia ya que lo que dicen algunas personas sobre uno mismo (por ejemplo, una persona con autoridad, con poder, con determinados

sentimientos, o con cierta influencia sobre la persona identificada) es más relevante para ella, y posiblemente las historias que estos cuentan tengan mayor impacto en la configuración de la identidad designada de la misma.

Sfard y Prusak (2005) señalan que las identidades designadas, como potenciales historias propias, juegan un papel importante en determinar si se da un proceso de aprendizaje, en nuestro caso, el aprendizaje del rol de profesor adscriptor. Las identidades designadas orientan las acciones de las personas, ya que la existencia de diferencias entre la identidad real y designada podría generar la sensación de infelicidad, e incluso despertar en la persona identificada el deseo de hacer realidad dicha historia. El único camino para hacerlo es aprender “eso” que forma parte de la identidad designada, esto es, convertir identidades designadas en identidades reales.

Como mencionamos en la fundamentación de esta investigación, en Uruguay el ejercicio del profesor adscriptor se desarrolla sin orientaciones institucionales y, además, no se requiere una formación específica, más que tener título docente y más de 12 años de ejercicio docente. En esta investigación nos propusimos analizar de qué forma se configura la identidad del profesor adscriptor en lo relativo a su rol. En este sentido, el concepto de identidad que proponen Sfard y Prusak (2005) nos permitirá identificar fuentes, historias y personas que inciden en los roles que asumen los profesores adscriptores, y en la dinámica de estos roles, es decir, en los cambios que se producen en el ejercicio de tales roles durante un período de práctica docente.

Capítulo 4

Método

En esta sección describimos el método que seguimos en esta investigación y los instrumentos que utilizamos en la misma. Esta investigación de corte cualitativo consistió en un estudio de casos de tres profesoras adscriptoras, con poca o nula experiencia como tales, durante el período de práctica docente (seis meses que van desde mayo hasta octubre aproximadamente).

Describimos en primer lugar algunas características de las profesoras adscriptoras que participaron de la investigación. En segundo lugar, describimos los instrumentos utilizados para la investigación, y el análisis a priori de estos en función de los objetivos de la investigación. Por último, describimos la forma en que serán analizados los datos recogidos con estos instrumentos.

IV.1. Profesores adscriptores que participaron en la investigación

Las profesoras participantes en la investigación fueron tres. Utilizaremos seudónimos para identificarlas: Soledad, Mariela y Nancy. Las mismas fueron seleccionadas por su escasa experiencia como profesoras adscriptoras. Teniendo en cuenta que nuestro objetivo es “estudiar cómo se configura la identidad del profesor adscriptor de matemática en lo relativo a su rol como tal”, hemos seleccionado profesoras con poca o ninguna experiencia en el ejercicio de esa tarea. Describimos a continuación algunos rasgos de las profesoras seleccionadas.

Soledad

Soledad es profesora de matemática egresada de un Instituto de Formación Docente. El año en el que participó de esta investigación fue su año número trece como profesora de matemática y su primer año como profesora adscriptora, es decir que anteriormente no tuvo practicantes a cargo. Ese año, el practicante de Soledad fue Nicolás, alumno de Didáctica 1 (segundo año del

profesorado de matemática), en un grupo de primer año de enseñanza media.

Nancy

Nancy es profesora de matemática egresada de un centro de formación docente. El año en el que participó de esta investigación fue su año número dieciséis como profesora de matemática y tenía una experiencia de dos años como profesora de práctica. Ese año, Nancy estuvo a cargo de la practicante Daniela, alumna de Didáctica 1 (segundo año del profesorado de matemática) en un grupo de primer año de enseñanza media.

Nancy realizó su carrera como profesora de matemática en el marco del Plan 1997 de los Centros Regionales de Profesores. Este plan de tres años de duración incluía una práctica docente en el último año de la carrera, en la que los futuros profesores se hacían cargo de un grupo junto a un compañero (ambos conformaban las llamadas parejas pedagógicas). Es por esto que durante su formación inicial Nancy no tuvo práctica docente a cargo de un profesor adscriptor. Esto implica que la identidad de Nancy como profesora adscriptora no incluye historias propias como estudiante. En este sentido resulta de interés analizar cómo se configura la identidad de Nancy.

Mariela

Mariela es profesora de matemática egresada de un centro de formación docente. El año en el que participó de esta investigación fue su año número catorce como profesora de matemática. Tiene una experiencia de tres años (no consecutivos) como profesora adscriptora. Durante el período de esta investigación, Mariela se desempeñó como adscriptora de la practicante Mariana, alumna de Didáctica 2 (tercer año del profesorado de matemática) en un grupo de quinto año de enseñanza media.

En la experiencia de Mariela existen diferencias y similitudes con respecto a las Soledad y Nancy: por una parte, Mariela ya se ha desempeñado como profesor adscriptor (lo que significa una similitud con Nancy y una diferencia con Soledad), y por otra parte en su formación inicial realizó prácticas docentes a cargo de un profesor adscriptor (lo que significa una similitud con Soledad y

una diferencia con Nancy).

IV.2. Instrumentos

Como ya se mencionó el marco teórico adoptado es el que proponen Sfard y Prusak (2005). Como estas autoras entienden la identidad como colecciones de historias sobre las personas, es que para obtener evidencia sobre la conformación de la identidad de las profesoras adscriptoras participantes en relación a su rol, se les propuso la elaboración de bitácoras (narrativas), algunas abiertas y otras con pautas para su elaboración, y se realizaron entrevistas semiestructuradas. Describimos a continuación los instrumentos utilizados para la obtención de dichas evidencias.

Entrevista Inicial

Esta entrevista se desarrolló antes del comienzo de la práctica docente a cada una de las participantes, es decir que se llevó a cabo antes de que las profesoras comenzaran a trabajar con sus alumnos practicantes. El objetivo fue obtener información que pudiera dar cuenta de la identidad actual y de la designada de los profesores adscriptores (historias que conforman su identidad) en sus experiencias previas, ya sea como practicantes, como profesoras adscriptoras, o como docentes de matemática. Esta entrevista podría dar a conocer algunos elementos que conforman la identidad de las docentes en lo relativo a su rol como adscriptoras, y que provienen de su experiencia anterior, así como algunas historias y personas que influyen en la configuración de dicha identidad. Las preguntas de la entrevista fueron las siguientes:

Pauta de Entrevista

- (1) A su entender, ¿cuál es su rol como profesora adscriptora?
- (2) ¿Cómo piensa encarar el proceso de práctica de sus practicantes?
- (3) ¿Qué espera que se lleven sus practicantes al culminar el año?
- (4) Vayamos ahora a su experiencia como practicante, ¿qué le enseñaron sus adscriptores?

(5) ¿Qué orientaciones o actividades le proponían sus adscriptores?

Análisis a priori de la entrevista

Las preguntas (1), (2) y (3) buscan revelar elementos constitutivos de la identidad real de las profesoras adscriptoras como tales, y por tal motivo es que han sido redactadas atendiendo al ejercicio de dicha tarea. La primera pregunta busca información sobre el rol que consideran que deben asumir las profesoras adscriptoras. La pregunta (2) busca que las profesoras adscriptoras narren acerca de las acciones que llevarán adelante en el ejercicio de su función, ya que de esta forma podrían identificar roles que no identificaron en la primera pregunta; además, será una oportunidad de observar si las identidades designadas se transforman en identidades reales en el devenir del ejercicio como adscriptor. Por otro lado, en el caso de las profesoras adscriptoras con alguna experiencia en el rol, esta pregunta podría revelar acciones que desarrollan con frecuencia narradas como “siempre hago”, “siempre les digo”, “nunca puedo”. Estas acciones repetidas en el tiempo, habituales, ofrecen información acerca de la identidad real de las profesoras. La pregunta (3) busca que las adscriptoras narren acerca de lo que esperan que se lleven sus practicantes al finalizar el año. En este sentido se podrían detectar factores que inciden en los roles que asumen los profesores adscriptores, y por tanto, historias o personas que influyen en la configuración de su identidad. Las narraciones elaboradas por las profesoras adscriptoras al contestar estas preguntas podrían revelar también algunos elementos constitutivos de su identidad designada, en términos de deseo o de deber.

Las preguntas (4) y (5) pretenden obtener evidencia de la experiencia de los entrevistados en su rol de practicantes en el pasado. Estas preguntas han sido formuladas poniendo especial énfasis en la tarea del profesor adscriptor, y particularmente en la percepción de las docentes acerca de la tarea que desempeñaban sus profesores adscriptores. Algunas cuestiones de las que les enseñaron sus adscriptores o las actividades que les propusieron los mismos podrían estar presentes en las respuestas que den las adscriptoras al narrar sobre el desarrollo de su propia tarea. La información acerca de las experiencias de los profesores adscriptores como practicantes podrían ofrecer

elementos en las identidades de las profesoras participantes provenientes de su experiencia como practicante, es decir que podríamos identificar elementos que permitan afirmar que la práctica docente de las profesoras constituye una historia crítica en la construcción de su propia identidad.

Primera bitácora

Esta bitácora fue propuesta a las adscriptoras una vez comenzada su tarea como tales, es decir, cuando los practicantes comenzaron su práctica docente. El objetivo de la misma fue identificar elementos que conforman la identidad real, así como la identidad designada de los adscriptores al comenzar el proceso. Esta primera bitácora, junto con la entrevista inicial podrían dar a conocer historias que forman parte de las identidades real y designada, y algunas diferencias entre estas identidades. El análisis de estas diferencias permitirá estudiar el proceso de configuración de las mismas a lo largo del año.

Algunas de las preguntas de esta bitácora coinciden con preguntas ya realizadas en la entrevista inicial. La segunda parte de la bitácora fue tomada y adaptada de Molfino y Ochoviet (2015). La pauta de la primera bitácora es la siguiente:

Primera parte

- (1) A su entender, ¿cuál es su rol como profesora adscriptora?
- (2) ¿Cómo piensa encarar el proceso de práctica de sus practicantes?
- (3) ¿Qué aspectos de la práctica docente son fundamentales y cuáles no tanto?
- (4) Al momento, ¿cómo ha trabajado con su practicante? Por favor, aporte algunos ejemplos en concreto.

Segunda Parte

Le pedimos ahora que imagine que usted es la profesora adscriptora que desearía ser, esto es, no existen impedimentos de ninguna clase, ni humanos ni materiales, para que usted logre todo lo que se propone como profesora adscriptora.

- (5) ¿Podría describir cómo es ese profesor?
- (6) ¿Qué cosas le gustan de ese profesor y cuáles no?
- (7) ¿Qué objetivos tiene ese profesor adscriptor en relación a la formación de su practicante?
- (8) ¿Cómo conduce el proceso de práctica del practicante que tiene a cargo?

Análisis a priori de la primera bitácora

Con la primera parte de la bitácora pretendemos profundizar en las historias que conforman las identidades reales y designadas de las profesoras al comenzar el proceso. En este sentido, las profesoras podrían escribir historias que no contaron durante la entrevista o viceversa, o podrían aportar nuevos elementos a historias ya contadas durante la entrevista inicial.

Las preguntas que en ella se incluyen podrían dar a conocer los siguientes elementos entre otros: objetivos que se plantean los adscriptores en esta función, lo que creen que deben enseñar a sus practicantes, la forma en que enseñan a sus practicantes y las actividades que proponen a sus practicantes. Las preguntas (1) y (2) de esta bitácora coinciden con las preguntas (1) y (2) de la entrevista inicial, lo que permitirá ampliar la información obtenida en la entrevista. La pregunta (3) acerca de los aspectos fundamentales de la práctica docente pretende dar a conocer información acerca de aspectos que las profesoras adscriptoras entienden fundamentales y que por tanto podrían significar obligaciones, deseos o una necesidad. En este sentido, esta pregunta podría ofrecer historias que forman parte de la identidad designada de las profesoras. La pregunta (4) busca que las profesoras narren acerca de las acciones que han llevado adelante con sus practicantes. En este sentido, interesan más que las acciones los argumentos acerca de las acciones, es decir, por qué las profesoras adscriptoras decide realizar determinadas acciones y no otras.

La segunda parte de la bitácora tiene por objetivo identificar elementos de la identidad designada de las profesoras adscriptores como tales al comienzo del proceso. La referencia al “adscriptor que desearía ser” pretende ubicar a las profesoras adscriptoras en el lugar de profesor ideal, para que de esta forma

expresen su deseo, o su necesidad de cumplir con determinado rol. Esta expresión de deseo podría aportar elementos sobre la identidad designada de estas profesoras adscriptoras, o sea que nos permitiría identificar elementos que las profesoras “quisieran ser”, “les gustaría ser”, “deberían ser”, etc. Por otra parte, la comparación de estas narrativas acerca del profesor ideal con las narrativas acerca de lo que realmente son las profesoras adscriptoras nos podrían permitir identificar diferencias entre la identidad real y designada de las profesoras adscriptoras.

Segunda bitácora

La consigna de esta bitácora fue tomada y adaptada de Molino y Ochoviet (2015). La misma fue propuesta a las profesoras adscriptoras pasados dos meses (aproximadamente) de trabajo con sus practicantes.

Consigna para el profesor adscriptor

Esta bitácora es un diario o cuaderno de campo. La invito a registrar actividades que haya realizado con sus practicantes, dudas y dilemas que enfrenta en su tarea como adscriptor, ideas y opiniones que quiera dejar registradas, proyecciones y deseos para lo que resta del año, y reflexiones que ha ido elaborando en este período de práctica docente. En suma, en esta bitácora puede registrar todo lo que han pensado hasta el momento.

Análisis a priori de la segunda bitácora

Esta bitácora es un diario de campo con consigna semi estructurada, y propone a las profesoras adscriptoras escribir en torno a “actividades, dudas, dilemas, ideas, opiniones y reflexiones” que han elaborado durante la práctica docente. Con ello pretendemos obtener información acerca de acciones que las profesoras desarrollan siempre, habitualmente o a menudo, así como cuestiones que nunca hacen con sus practicantes, lo que es constitutivo de la identidad real de estas. Por otra parte, las proyecciones y deseos que escriban las profesoras adscriptoras, podrían darnos a conocer historias que forman parte de sus identidades designadas.

Las historias obtenidas a partir de esta bitácora, que forman parte tanto de las identidades real y designada de las profesoras, serán comparadas con las historias contadas tanto en la primera entrevista, así como en la primera bitácora. El análisis de diferencias y similitudes entre estas identidades, nos permitirá reconocer historias que permanezcan iguales, nuevos elementos en las identidades designadas y los factores que inciden en la conformación de la misma, así como elementos que formaban parte de la identidad designada y que comienzan a formar parte de la identidad real, lo que significaría un aprendizaje. Esta transformación de un tipo de identidad en otra se podría apreciar a partir de frases o ideas que anteriormente hayan sido narradas en términos de deseo, de necesidad o de deber ser y en esta bitácora sean narrados en términos de acciones cotidianas, con frases que incluyan acciones habituales.

Tercera Bitácora

La tercera bitácora, tomada y adaptada de Molino y Ochoviet (2015), fue propuesta a las profesoras adscriptoras pasados aproximadamente cuatro meses de trabajo con sus practicantes.

Consigna para el profesor adscriptor

Esta bitácora es un diario o cuaderno de campo. La invito a registrar actividades que haya realizado con sus practicantes, dudas y dilemas que enfrenta en su tarea como adscriptor, ideas y opiniones que quiera dejar registradas.

La invito también a registrar en esta bitácora las fuentes que ha consultado o aquellas que le han aportado elementos para el desarrollo de su tarea como profesora adscriptora (por ejemplo, experiencias propias como adscriptor o alumno, discusiones con compañeros, lecturas, cursos, orientaciones recibidas, etc.). Describa lo más detalladamente posible estas fuentes, así como los elementos que le han aportado al ejercicio de su tarea como profesora adscriptora.

Análisis a priori de la tercera bitácora

La primera parte de la consigna de esta bitácora es similar a la consigna de la bitácora anterior. Con ello se pretende obtener información acerca de posibles modificaciones en las identidades real y designada de las profesoras adscriptoras. Igual que se mencionó en el análisis de la segunda bitácora, estos cambios podrían significar aprendizajes de las profesoras, en la medida que historias que hayan sido parte de identidades designadas en narrativas anteriores, pasen a formar parte de identidades reales.

Por otro lado, se propone a las profesoras adscriptoras registrar fuentes consultadas, y elementos que han aportado como podrían ser experiencias propias como adscriptor o alumno, discusiones con compañeros, lecturas, cursos, orientaciones recibidas, etc. Con esta parte de la bitácora pretendemos obtener información sobre factores que influyen en la configuración de la identidad de los profesores adscriptores. Podrían surgir como parte de estos factores, los colegas adscriptores, el profesor de didáctica, libros u otros materiales, experiencias propias ya sea como docentes o como practicantes, entre otros. En este sentido, podríamos identificar algunas historias críticas como podrían ser las historias sobre experiencias docentes propias. Nos interesa analizar las fuentes a las que recurren las profesoras adscriptoras para desarrollar sus tareas como tales y los elementos que han tomado de estas fuentes, lo que podría explicar la presencia de ciertos aspectos en sus identidades como profesoras adscriptoras como podrían ser las tareas que asumen en ese rol, la modalidad en que asumen ese rol, las actividades que proponen a sus practicantes, los objetivos que se proponen lograr con sus practicantes, entre otros.

Cuarta Bitácora

La cuarta bitácora fue propuesta al finalizar el período de práctica docente.

Consigna para el profesor adscriptor

Le propongo en primer lugar reflexionar acerca del proceso de práctica que ha concluido y sus logros como profesora adscriptora:

(1) A su entender, ¿cuál cree que fue su mayor contribución en la formación de su alumno practicante?

(2) ¿Qué cree usted que ha aprendido su practicante durante el proceso de práctica docente?

(3) ¿Cómo se vinculan esos aprendizajes con sus enseñanzas como profesora adscriptora?

Le propongo ahora que imagine que en un futuro debe desempeñarse nuevamente como profesora adscriptora:

(4) Indique aquello que haría de la misma forma que este año, y aquello que haría de forma diferente. Justifique sus respuestas.

Análisis de la cuarta bitácora

La pregunta (1) de esta bitácora fue adaptada de Ganser y Wham (1998). Con esta pregunta buscamos obtener información sobre lo que estas entienden como contribuciones, podrían entenderse como parte de lo que ellas creen que el profesor adscriptor debería lograr con su practicante, es decir, como parte de su identidad designada.

Con la pregunta (2) buscamos que las profesoras expliciten aprendizajes que creen que sus practicantes han logrado durante el proceso de práctica docente. Estos aprendizajes identificados por las docentes nos brindarán información acerca de la identidad de las profesoras en dos sentidos. Por una parte, obtendremos información acerca de lo que ellas entienden por aprendizaje en la práctica docente, es decir que podríamos identificar lo que las profesoras creen que se puede aprender en la práctica docente. Por otra parte, las respuestas podrían brindar información acerca de lo que las docentes creen que debería aprender un practicante durante su proceso de práctica docente. Estas respuestas podrían ser comparadas con las respuestas que dieron las docentes frente a la pregunta “¿Qué espera que se lleven sus practicantes al culminar el año?” propuesta en la primera entrevista.

Con la pregunta (3) buscamos que las profesoras adscriptoras hagan

referencia a sus propias acciones en relación a los aprendizajes de los practicantes. La percepción que tienen las profesoras acerca del vínculo entre sus acciones y el aprendizaje de los practicantes, podría ofrecernos elementos que influyen en la construcción de la identidad de las profesoras. En este sentido, con esta pregunta podríamos identificar factores que determinen las acciones que las profesoras realizarían de igual o de diferente forma, en la pregunta siguiente.

La pregunta 4 ha sido tomada y modificada de (Seghers, 2000). Esta pregunta exige a las profesoras explicitar los cambios que harían en el futuro en su rol como adscriptoras, lo que las obliga a valorar su trabajo a lo largo del año. Esta valoración podría brindarnos información sobre lo que ellas creen que deben mejorar, deben cambiar, o deben continuar haciendo, y nos informaría sobre la identidad designada de las profesoras al terminar el período de práctica docente.

Segunda Entrevista

La segunda entrevista fue realizada a las profesoras adscriptoras, al finalizar el período de práctica docente.

Pauta de entrevista

- (1) ¿Qué rol asumió como profesor adscriptor?
- (2) ¿El rol que asumió es el que pretendía asumir? Explique las diferencias.
- (3) ¿Cómo encaró el proceso de práctica docente?
- (4) De los aspectos que usted entiende fundamentales de la práctica docente: ¿Cuáles trabajó con su practicante y cuáles no? ¿Por qué no trabajó esos aspectos?
- (5) Las acciones desarrolladas en el ejercicio de su rol, ¿estuvieron de acuerdo a las expectativas de los practicantes?
- (6) ¿Tuvo que desarrollar acciones no previstas a demanda de su practicante?

- (7) De las acciones que desarrolló durante el ejercicio de su rol, ¿cree que alguna no era demandada por su practicante o considerada no correspondiente?
- (8) Imagine ahora que en el futuro deba desempeñarse nuevamente como profesor adscriptor. ¿Qué cosas haría de la misma forma que este año y qué cosas cambiaría? Justifique su respuesta.

Análisis de la segunda entrevista

Las preguntas (1) y (2) pretenden obtener información acerca del rol del profesor adscriptor al finalizar el proceso de práctica docente. El rol identificado por los adscriptores en este momento podría diferir de los roles identificados en la primera entrevista y en las bitácoras, así como posibles causas de esas diferencias. En este sentido estas preguntas podrían aportar brindarnos información que nos permita analizar la dinámica entre las identidades real y designada de los profesores adscriptores.

La pregunta (3) busca que las profesoras adscriptoras describan de qué forma encararon el proceso de práctica docente. Esto también fue relevado en la pregunta (2) de la entrevista 1, y en la pregunta (2) de la bitácora 1, realizadas al comenzar el año. Las respuestas que den las adscriptoras podrían diferir de las respuestas dadas al comienzo del año, así como también podrían surgir roles que no hayan sido identificados con las preguntas (1) y (2) de esta entrevista. En este sentido, esta pregunta podría poner de manifiesto diferencias entre las identidades de las profesoras al comenzar y al terminar el año, ya sea modificando sus roles o asumiendo nuevos.

La pregunta (4) busca obtener información acerca de los aspectos fundamentales de la práctica docente ya relevados en la primera bitácora, que podrían ser diferentes en esta entrevista. Las diferencias entre los aspectos identificados en la primera bitácora y esta entrevista representan un cambio en la identidad designada de las profesoras.

Con las preguntas (5), (6) y (7) pretendemos obtener información que relacione

las acciones y roles del profesor adscriptor con las expectativas y demandas del practicante. En este sentido podríamos obtener información acerca del practicante como narrador significativo en la construcción del rol de los profesores adscriptores.

La pregunta (8) es similar a la pregunta (4) de la cuarta bitácora, por lo que la respuesta obtenida en esta entrevista complementará la obtenida en dicha bitácora.

IV.3. Metodología de Análisis

Para estudiar aspectos relativos a la identidad de los profesores, analizamos el discurso utilizado por los mismos tanto en las entrevistas como en las bitácoras. Mediante frases expresadas en presente tales como “yo soy”, “yo hago”, “me gusta”, que pueden estar acompañadas por adverbios como “siempre”, “nunca”, “usualmente”, “hasta ahora” identificamos aspectos relativos a la identidad real de las profesoras. Mediante frases expresadas en tiempo futuro, o que expresan deseo, obligación o necesidad tales como “tendría que hacer”, “me gustaría ser”, “debo ser” identificamos aspectos de la identidad designada.

El análisis de estos elementos en todas las bitácoras y entrevistas nos permite analizar la configuración del rol de los profesores adscriptores, identificando posibles cambios en dichas identidades, posibles transiciones entre ellas, así como posibles historias críticas o narradores significativos que tengan influencia en la construcción de dichas identidades.

Para identificar historias críticas, tendremos en cuenta si las profesoras toman elementos de algunas de sus experiencias como ejemplos a seguir, o si, por el contrario, actúan de forma contraria a dicha experiencia. Por ejemplo, las profesoras podrían hacer las mismas cosas que hacían sus profesores adscriptores, o hacer lo contrario. Las profesoras podrían repetir las acciones que le hubiera gustado que hiciera su profesor adscriptor, o aquellas cuestiones que creen hubieran sido buenas para ellas durante su propia práctica docente. Ejemplos como estos serían evidencia de que la práctica docente propia, constituye una historia crítica para las profesoras adscriptoras.

De esta forma podríamos identificar, también, otras historias críticas en la configuración de la identidad de las profesoras adscriptoras.

Capítulo 5

Análisis de los resultados

A continuación, presentamos los tres estudios de caso a partir de la información que tenemos de cada una de las participantes: las bitácoras y las entrevistas. Realizamos el análisis de acuerdo a la metodología descrita en el capítulo anterior. Para identificar la procedencia de las citas utilizadas indicaremos con E1 y E2 para referirnos a la primera y segunda entrevista respectivamente, así como B1, B2, B3 y B4 para referirnos a las bitácoras 1 a 4.

V.1. Caso 1: Soledad

Al comienzo de la práctica docente, Soledad define su rol como profesora adscriptora como guía (E1, pregunta 1):

“Uno de los roles que tendría que cumplir es guiar a los estudiantes, ya que es la primera práctica que hacen, en un montón de cosas ¿no? En el trabajo en el aula, en las preguntas que le hacen a los estudiantes, en el control muchas veces que se hace del comportamiento de los alumnos, en cómo disponer de un trabajo en grupo; por ejemplo, en todo lo que tiene que ver con la parte escrita, cómo se registra en una libreta.”

Además, especifica en qué debería guiar a su practicante, entre lo que incluye el trabajo en el aula, las preguntas a los estudiantes, el control de la disciplina de los alumnos, la organización de los alumnos para trabajar y algunas cuestiones administrativas. En la descripción que realiza la profesora sobre la organización del proceso de práctica docente del profesor adscriptor ideal, vuelve a mencionar su rol de guía, y los aspectos sobre los que para ella sería ideal guiar a su practicante (B1, pregunta 8): “Acompaña y guía a su practicante en la elaboración de una clase, ayudándole a prever posibles dificultades, emergentes”. Agrega la preparación de una clase como un aspecto sobre el cual el profesor adscriptor debería guiar a su practicante. La

planificación de clase también es mencionada por Soledad cuando describe los asuntos que son fundamentales de la práctica docente (B1, pregunta 3):

“La planificación de la clase a dictar, y de su labor en el aula, para prever y organizar su trabajo. Así como también planificar las preguntas a realizar. Para no improvisar en la realización de las actividades, así como para anticipar posibles dificultades que pueden presentar los estudiantes en su resolución. Intentar ser claro y preciso al preguntar”.

Por lo anterior, al comenzar a desempeñarse como profesora adscriptora, Soledad se propone guiar a su practicante en cuestiones que hacen al trabajo en clase, cuestiones administrativas y la planificación de las clases que va a dictar el practicante. Esta descripción y la que realiza sobre las actividades que lleva adelante con su practicante, nos permite afirmar que el rol de guía es parte de su identidad real, desde el comienzo.

La narración de Soledad sobre su experiencia como practicante podría explicar el énfasis que hace en el rol de guía. Al hablar de dicha experiencia, señala que su profesora adscriptora la guió solo una vez en la preparación de una clase (E1, pregunta 4):

“(…) la única vez que sí me acuerdo de habernos ido una tarde y habernos sentado en el patio de la casa de ella a planificar fue cuando el examen, que sí, en esa vez yo no puedo decir que no nos guio más o menos de cómo pretendía o como ella normalmente daba ese tema. Pero en general fue bastante más solos, capaz”.

Agrega que no recibió una guía de su profesor adscriptor para preparar sus clases de visita, sino que recibió este apoyo por parte de un profesor del centro de formación docente (E1, pregunta 5): “(…) en las clases de visita sí nos guiaba más el docente de apoyo a la práctica, pero del Instituto de Formación, no el docente adscriptor”. Estas expresiones permiten establecer relaciones entre la identidad de Soledad y la percepción que tiene sobre su práctica docente mientras fue estudiante. Soledad asume el rol de guía sobre algunos aspectos sobre los que en su experiencia como practicante no fue guiada por el profesor adscriptor. Al parecer, la identidad de Soledad se construye en

oposición a lo que fue el trabajo de su propio profesor adscriptor. Al finalizar la primera entrevista Soledad menciona algo que confirma nuestra observación (E1): “No sé si lo que estoy haciendo está bien. Pero creo que está bueno hacer lo que nos hubiera gustado que hicieran nuestros adscriptores”. Por lo tanto, la falta de apoyo que recibió Soledad por parte de su profesor adscriptor en su propia práctica docente, sumado a la guía que ella esperaba recibir, podrían determinar que Soledad asuma la guía como parte de su rol como profesora adscriptora, en contraposición su experiencia como practicante. En este sentido, la experiencia de Soledad como practicante es una historia crítica en la constitución de su identidad como profesora adscriptora.

Por otro lado, en su descripción sobre aquellas cosas que espera que se lleve su practicante al terminar el año, Soledad agrega elementos que ofrecen información sobre el objetivo que persigue guiando a su practicante (E1, pregunta 3): “que aprenda cosas que son básicas para el momento de enfrentarse a una clase. Hay cosas que se adquieren con la práctica y hay cosas que se adquieren antes, me parece a mí”. Soledad también menciona la preparación del practicante para hacerse cargo de un grupo al hablar de su rol como profesora adscriptora (E1, pregunta 1):

“En realidad, en todo lo que esté a mi alcance dentro de las cosas que a mí me parece que están buenas, que son importantes saber cuando uno se enfrenta a un grupo a cargo. Porque hay cosas que suponemos que ya se saben cuando se nos entrega un grupo, entonces está bueno que los practicantes las vayan conociendo de a poco, porque no en un año van a aprender todo lo necesario para tener un grupo a cargo, pero por lo menos darles una guía (...)”.

Los pasajes anteriores ponen en evidencia que, para Soledad, hay cosas que un profesor ya debería saber cuando se hace cargo de una clase. Bajo este supuesto, Soledad cree que debería guiar a su practicante sobre aquellos asuntos que cree que un profesor tendría que aprender previamente a estar a cargo de un grupo. Si bien no contamos con información suficiente, podríamos pensar que, al hacerse cargo de un grupo de alumnos por primera vez, Soledad percibió no contar con todo el conocimiento para hacerlo, y que

debería haberlos aprendido previamente en su práctica con profesor adscriptor. De esta forma, la primera experiencia de Soledad como docente a cargo de un grupo de alumnos, también es una historia crítica en la construcción de su identidad real como profesora adscriptora.

Al comienzo de la práctica docente, Soledad también menciona su rol en relación a fomentar la independencia del practicante. Este aspecto es mencionado por la profesora como parte de la organización del proceso de práctica del profesor adscriptor ideal. Más precisamente, ella menciona que debería acompañarlo y guiarlo al principio, y luego fomentar su independencia una vez que el practicante haya afianzado su trabajo (B1, pregunta 8): “Luego fomenta su independencia a la hora de elaborar su clase, con el fin de que apliquen lo aprendido”. El planteo en términos de profesor ideal nos hace pensar que fomentar la autonomía del practicante es parte de la identidad designada de Soledad como profesor adscriptor ya desde el comienzo de la práctica docente. El deseo de Soledad de fomentar la autonomía en su practicante, podría estar relacionada con la soledad que ella sintió al realizar su propia práctica docente (Entrevista 1, pregunta 4). En este sentido, la experiencia de Soledad como practicante, es una historia crítica en relación a la autonomía del practicante.

Durante el proceso de práctica docente, Soledad menciona en varias oportunidades la tensión entre la guía a su practicante y las libertades que este debe tener. Así lo menciona a los dos meses de haber iniciado su rol como profesora adscriptora (B2):

“En el transcurso de las clases se me han presentado varias interrogantes: ¿Qué tanto guiar su trabajo a la hora de elaborar un plan de clase? ¿A la hora de formular preguntas para los estudiantes? ¿Sugerir cambios de plan por creer que es demasiado ambiciosa la planificación para una clase? ¿O dejarlo aprender al enfrentar la realidad?”

Esta misma tensión es señalada por la docente más adelante, a los cuatro meses de estar desempeñándose como profesora de práctica docente (B4):

“Sigue preocupándome la orientación en la planificación de las clases dictadas por el practicante, ¿qué tanto guiarlas? Hasta qué punto intervenir en la modificación de las planificaciones realizadas por él, o respetar sus decisiones sin dejar que estas lo perjudiquen y siempre promoviendo su autonomía”.

Observamos que Soledad se cuestiona la forma en que ejerce el rol de guía al practicante. Se pregunta si debe guiar a su practicante anticipándole posibles errores y sugerir cambios en la planificación, o si debe darle mayores libertades para que experimente. Los cuestionamientos anteriores dan cuenta que la manera de guiar y la autonomía del practicante, entran en conflicto como partes de su identidad. También reconocemos que la promoción de la autonomía del practicante, es parte de la identidad designada de la profesora, pero no de su identidad real, lo que podría influir en los cuestionamientos que realiza la profesora sobre los niveles de ayuda que debe proporcionar al practicante.

Al finalizar la práctica docente, la profesora describe acciones realizadas por ella tendientes a no determinar las actividades que propone el practicante (B4):

“Con respecto a las últimas clases dictadas por el practicante: Se enfatizó en la importancia de ir adquiriendo autonomía a la hora de planificar la clase, más allá de las sugerencias que le pueda brindar, guiando, pero no determinando sus actividades, ni su forma de trabajo en las mismas”.

En el discurso de la profesora al finalizar la práctica docente hay elementos que dan cuenta que la profesora tomó decisiones para promover la autonomía del practicante al planificar sus clases. Esto significa un cambio en la identidad real, más precisamente, creemos que la identidad designada de Soledad comienza a ser parte de su identidad real, al finalizar su desempeño como profesora de práctica. Este cambio puede observarse también en la descripción que hace Soledad sobre los aspectos a modificar en próximos años. Más precisamente, al mencionar lo que haría de igual forma y lo que cambiaría, menciona cuestiones que a su entender debería mejorar con respecto a la guía

que ella ofrece al practicante (B4): “buscar mejorar en lograr mayor autonomía del practicante a la hora de elaborar el plan de clase”.

Por otra parte, y también al finalizar la práctica docente, Soledad menciona nuevamente su rol de guía y apoyo relacionando los aprendizajes del practicante con sus orientaciones. Más precisamente, la profesora identifica aprendizajes en aspectos sobre los que ella guio al practicante, por ejemplo, en cuestiones vinculadas al manejo de la clase (B4):

“Uno de los aspectos en los que se vio evolución fue en la realización de preguntas, ya que siempre intentaba que estas fueran claras y precisas. (...) Mejoró en tomarse el tiempo para responder los emergentes, para no cometer errores por intentar responder rápido”.

Con respecto a los aspectos que Soledad menciona como fundamentales de la práctica docente, identificamos similitudes y diferencias entre lo que ella plantea al comenzar la práctica y lo que plantea al finalizar la misma (E2, pregunta 4):

“(...) la organización de la libreta, además de cómo se organiza, como completarla, en qué momento, también trabajamos la forma de preguntar, la organización del pizarrón, la forma de evaluar, qué tipo de cosas tenemos que tener en cuenta a la hora de armar una evaluación escrita, a la hora de formular consignas para el trabajo en clase, qué tiene que tener en cuenta con respecto a la organización”.

Por una parte, observamos que algunos aspectos generales relacionados con la planificación de clases, el manejo de la clase y cuestiones administrativas siguen presentes entre los aspectos fundamentales que menciona la profesora. Sin embargo, observamos que la profesora incluye entre los aspectos fundamentales de la práctica docente la organización del pizarrón, que ella misma mencionó como algo importante pero no tan fundamental al comenzar el año (B1, pregunta 3) lo que significa un cambio en lo que tiene que ver con los aspectos sobre los que guiar al practicante. Este cambio podría haber sido influenciado por conversaciones que la profesora mantuvo con algunos de sus colegas (B2):

“Ha sido de gran ayuda el tener cerca a colegas que tienen practicantes a cargo, ya que tienen experiencia o muchas veces estrategias para el trabajo con el practicante; así como sugerencias a brindarles (como lo de realizarse un posible pizarrón de clase, ya que, si bien yo le había sugerido el anotar las preguntas a realizar y que prevean posibles respuestas, me pareció de gran utilidad el pensar qué dejar registrado y de qué forma)”.

Por lo anterior, las conversaciones de Soledad con sus colegas adscriptores generan cambios en los aspectos que ella orienta a su practicante. Creemos que estas conversaciones han derivado en cambios sobre los aspectos que Soledad guía a su practicante, y por tanto en su identidad real. Esto significa que los colegas de Soledad oficiaron como narradores significativos en la construcción de su identidad.

Cuando se imagina como profesor adscriptor en el futuro, explicita qué haría de igual forma. Lo que señala está relacionado con la guía al practicante en torno a aquellas cuestiones vinculadas al trabajo en clase. (E2, pregunta 8):

“Las cosas que me parece que funcionaron con la guía por ejemplo de qué cosas está bueno que vaya adquiriendo, creo que lo repetiría. (..) La importancia de preguntar bien, la importancia de ser coherente con lo que decimos en el momento después de evaluar, el tipo de actividades que proponemos con respecto al tipo de actividades con las que evaluamos después. Ese tipo de cosas. Hay cosas para mejorar y hay cosas que dentro de todo estuvieron bien”.

La guía en torno a cuestiones sobre el trabajo en la clase, es mencionada por la profesora desde el principio hasta el final de la práctica, y es proyectado para próximas experiencias. Esto significa que, si bien existieron cambios en la identidad de la profesora, el rol de guía es parte de su identidad real. Estos cambios dan cuenta de aprendizajes de Soledad en torno a su desempeño como profesora adscriptora, más precisamente, aprendizajes sobre el ejercicio del rol de guía, algunos aspectos en los que intervenir y otros en los que darle mayores libertades al practicante.

Otro aspecto que menciona la profesora, vinculado a la guía al practicante, tiene que ver con la evaluación de este. La docente señala desde el comienzo de la práctica docente que uno de sus roles tiene que ver con la observación y evaluación del trabajo del practicante (B1, pregunta 1): “A su vez también es observador del trabajo del practicante en el aula, trabajo que debe guiar y seguir”. La profesora relaciona el rol de observador con el de guía que desarrollamos anteriormente. Al finalizar el proceso Soledad dice haber llevado adelante el rol de evaluador, lo que sugiere que el rol de evaluador es parte de su identidad real como profesora adscriptora (E2, p1): “Y evaluador porque obviamente, uno de los roles es ver qué tan bien o no, bajo nuestro criterio, es el trabajo que viene haciendo, qué tiene que mejorar, o qué viene haciendo bien”.

A medida que se desarrolla el período de práctica docente, la profesora se va haciendo preguntas acerca de la forma de evaluar a su practicante. Tanto en la modalidad en la que desarrolla la devolución de las clases, los aspectos en los que se centra, así como los momentos en los que debe corregirlo. Por ejemplo, en la segunda bitácora plantea (B2):

“Me ha resultado un poco difícil el encontrar la forma correcta de indicar los errores, omisiones o aspectos a mejorar en el desarrollo de una clase. También me ha resultado difícil el elaborar una devolución escrita de las clases dadas por el practicante, por lo que me pareció de gran utilidad la rúbrica de evaluación de clase brindada por su profesora de didáctica. En la primera devolución de clase me sucedió que al realizarla me di cuenta que me había centrado en los aspectos a mejorar y no me había focalizado también en lo positivo de la misma, que es muy importante también”.

Por lo anterior, para Soledad, ayudar al practicante para que mejore aspectos en su forma de dar clases es parte de su rol. Sin embargo, Soledad menciona tener dificultades para señalar errores al practicante, así como en la forma de elaborar una devolución escrita sobre una clase dictada por este. Por otro lado, Soledad reconoce haber realizado una devolución centrándose únicamente en aspectos negativos de la clase sin rescatar aspectos positivos de la misma.

Pasados cuatro meses del proceso de práctica, Soledad sigue cuestionándose la forma de evaluar al practicante (B4):

“En el momento de realizar la devolución una de las cosas que más se me dificultó fue, transmitir los aspectos a mejorar, ¿cómo plantearlos sin ser ofensiva, pero que de verdad se comprenda la importancia de intentar corregir o mejorar para la próxima visita? (...) ¿Cuándo corregir al practicante? Claramente sin dejarlo en evidencia en su trabajo con los estudiantes”.

En el pasaje anterior observamos que Soledad sigue mencionando dificultades para comunicar a su practicante aquellas cosas que debe modificar o mejorar en su forma de dar clases. Esta modalidad para ofrecer devolución al practicante es mencionada por Soledad como un aspecto a modificar en próximas experiencias como profesora adscriptora (E2, pregunta 8):

“¿Qué cambiaría? Lo que yo ya dije muchas veces. Buscar un mecanismo para transmitir las cosas que tienen que mejorar, de una forma adecuada. En la que no parezca “mirá podrías mejorar esto” que suena como “capaz que lo podés mejorar”, que tampoco suene a tirón de orejas, sino que de verdad suene como a “mirá, esto es algo importante que capaz que vos tendrías que mejorar”. Pero sin que eso suene “te reté e hiciste todo mal”. A que suene como formativo, como debe ser la evaluación, formativa. Bueno “hiciste bien esto, esto y esto, y este tipo de cosas las tenés que mejorar. Capaz que no te lleva una visita, capaz que te lleva todo el año, pero son importantes que las mejores”. Y que no por decírselo así suene a “esta me dijo que está todo mal”. Ese tipo de cosas, que el equilibrio entre decir las cosas de buena forma y que no suene a “capaz que lo tenés que mejorar”, es difícil. Capaz que es un tema personal. Pero que a mí me parece como difícil.”

Cuando menciona aspectos que en futuras experiencias realizaría de distinta forma, menciona algunos relacionados con la evaluación, cuestiones que ya se ha cuestionado a lo largo de todo el proceso. La profesora se propone como cambio, poder indicar a su practicante cuestiones a mejorar de forma que él

mismo no las tome como sugerencias opcionales, pero que tampoco sugiera que la profesora lo está retando. Esto pone en evidencia que, la identidad designada de la profesora al terminar el año, incluye mejorar la evaluación del practicante, y fundamentalmente la manera de realizarle devoluciones. Carecemos de elementos que nos permitan saber qué experiencias de la profesora, ya sean durante el proceso de práctica docente o anteriores, la han llevado a cuestionarse este aspecto.

Otro asunto que Soledad menciona como parte de su rol se vincula con ser un referente o ejemplo para el practicante. Al comenzar el período en el que Soledad se desempeñó como profesora adscriptora, incluye dentro de su rol el de referente, como profesor que va a ser observado (B1, pregunta 1): “uno de los roles que corresponden al profesor adscriptor es el de referente, un referente que es observado en su trabajo en el aula, por ser parte de su formación como docente.”

Soledad comienza el período de práctica docente sintiéndose observada, es decir que como profesora adscriptora ella debe mostrar al practicante el trabajo que realiza. Lo que se propone mostrarle, lo explicita al describir lo que espera que se lleven sus practicantes (E1, pregunta 3):

“Que él sienta que haya aprendido (...) conmigo cosas que le parece que están bien, que las harían de determinada forma: la forma de preguntar, la forma de vincularse con el grupo, la forma de manejar determinados inconvenientes que puedan surgir en una clase. Y cosas que también vea que no las haría igual, porque no todo en la clase de un profesor adscriptor es ejemplo, hay cosas que son no ejemplo. Y también nos sirve. Yo creo que a todos cuando nos formamos nos servía ver cosas que sí teníamos que hacer y cosas que no. (...) Pero yo creo que tiene que ver con eso, que se lleve ejemplos a seguir y a no seguir también”.

En la cita anterior, identificamos cuestiones que Soledad pretende mostrar a su practicante como son la forma de preguntar y la forma de resolver la disciplina en la clase. En este sentido, Soledad menciona ser observada en estos

aspectos, ser un ejemplo en la realización de estas tareas de clase para que el practicante las tome o no, dependiendo si le parecen bien. Lo anterior sugiere que es parte de la identidad real de Soledad, mostrar el trabajo que hace en clase para que el practicante lo tome o lo descarte. Al parecer la profesora no desea imponer su forma de trabajar o resolver situaciones de clase.

Por otro lado, la profesora destaca cierto enfoque de la enseñanza y del rol docente, que pretende compartir con su practicante. Por ejemplo, cuando menciona aquellos aspectos que cree son fundamentales de la práctica docente, hace referencia a su concepción de aprendizaje (B1, p3): “Considerar el error como inherente a la conquista del conocimiento, como oportunidad de aprendizaje”. Además de su concepción de aprendizaje, Soledad intentó además transmitir al practicante su concepción sobre la tarea del profesor. Así lo menciona al finalizar el período de práctica docente (E2, pregunta 2):

“Yo le decía a él (practicante) que una de las finalidades nuestras, es que ellos (los alumnos) se cuestionen lo que uno les dice en la clase y no que se lo acepten porque se lo dice el docente. Y eso, de que hay veces que hay chiquilines que dicen una respuesta que está bien y es la que todos esperamos, y hay chiquilines que te salen con un mecanismo de resolución o una respuesta que es correcta y no es ni la que esperábamos ni la que entienden los compañeros, y entonces ahí tenés que volver a explicar, o ver la forma de que el mismo compañero explique por qué pensó de determinada manera y que también es correcto”.

Es decir que Soledad además de mostrar al practicante su forma de gestionar la clase para que él mismo la tome o la deje, intenta ser un ejemplo en cuanto a su concepción de aprendizaje, y a la tarea docente. De esta forma, Soledad desea instruir al practicante en torno a su concepción de aprendizaje, y ciertas características sobre la función del profesor.

Al finalizar el período, la profesora agrega su deseo de ser un buen ejemplo para el practicante, al mencionar los aprendizajes de su practicante (B4).

“El practicante, además de su impronta personal absorbe mucho del trabajo del profesor adscriptor, y esa fue una de las cosas que más me sorprendió. De verdad en el transcurso del año intenté ser un ejemplo (aceptable al menos) de trabajo. Por eso creo que uno de los motivos de dichos aprendizajes, fue el trabajo en el aula”.

Creemos entonces que es parte de la identidad designada, ser un buen ejemplo para el practicante: un ejemplo a seguir, y no un ejemplo para que el practicante descarte. Más precisamente, Soledad pretende con sus acciones ser un ejemplo a seguir, que muestren cierto enfoque de la enseñanza que es parte de su identidad como profesora de matemática. Observamos entonces una diferencia entre la identidad real y la identidad designada de Soledad.

Los relatos de Soledad durante el transcurso del período en que se desarrolló la práctica docente, muestran que su identidad designada como profesora de matemática, incide en su identidad designada como profesora adscriptora. Por ejemplo, la profesora manifiesta la complejidad de la tarea del profesor adscriptor, cuestionándose algunos aspectos sobre las clases que muestra a su practicante (B3):

“Repito la complejidad del trabajo como adscriptor, dictar clases con centro en los estudiantes, pero sin olvidar que ahora no doy mis clases sólo para ellos. Surgen muchas preguntas, ¿mis propuestas de clase son realmente pensadas y realizadas de forma constructiva? ¿Qué visión real tiene el practicante respecto de estas?”

Soledad se pregunta además sobre la coherencia que existe entre el enfoque constructivista que predica, y la forma en que realmente desarrolla sus clases. La presencia del practicante en la clase y la visión que este tiene de ella, parecen ser un factor desencadenante este conflicto. Por otro lado, también parece ser un factor de conflicto la opinión que tiene el profesor de didáctica ya que Soledad plantea su preocupación por la opinión que este tiene sobre sus clases (B4): “En lo que respecta a las dudas, me he preguntado: ¿qué de mi práctica recibe el profesor de didáctica a través de los comentarios del practicante, o de sus apuntes?”

Por lo anterior, la opinión del practicante y la opinión del profesor de didáctica del Instituto de Formación Docente acerca de las clases de Soledad, influyen en la existencia de un conflicto entre el deseo de Soledad de ser un buen ejemplo para el practicante, y su desempeño como profesora de matemática, es decir, un conflicto entre la identidad designada de Soledad como profesora adscriptora, y su identidad como profesora de matemática.

Otro de los roles que describe Soledad en sus narrativas, está relacionado con la integración del practicante en las tareas docentes. Al comenzar la práctica docente, Soledad menciona el trabajo integrado entre el profesor adscriptor y el practicante cuando describe el trabajo del profesor adscriptor ideal (B1, pregunta 5): “Ese docente hace partícipe real, al practicante, de la planificación diaria de las clases, fundamentando la misma. Elaboraría en conjunto las evaluaciones escritas. Realizaría en conjunto la evaluación de los estudiantes”. En ese sentido, menciona que el profesor adscriptor debe participar al practicante en la toma de decisiones e integrarlo en las tareas docentes de forma colaborativa. Al referirse a la organización del proceso de práctica docente del profesor adscriptor ideal, la profesora menciona como primer objetivo el de encaminar y afianzar el trabajo del practicante (B1, pregunta 8): “En un primer momento con el fin de encaminar y afianzar su trabajo”. Este primer objetivo, de encaminar y afianzar, podría estar en relación con la adquisición de autonomía que ya mencionamos.

Por otra parte, cuando Soledad describe acciones que lleva a cabo con su practicante también hace referencia a la integración del mismo en sus tareas docentes. Por ejemplo, al principio de la práctica docente habla de integrarlo de forma flexible (E1, pregunta 2):

“Yo soy bastante flexible en lo que tiene que ver con el trabajo en la clase. A mí no me molesta ni me siento invadida, no me molesta que él, yo que sé, yo le decía el otro día “cuando vos te sientas con confianza podés decirme y pasás la lista”, “o cuando vos veas que hay un ejercicio que te animás de los que yo propongo para resolver, lo resolvés vos”. Más allá de las clases que tiene que dictar por ser practicante del grupo”.

La profesora plantea no tener un protocolo estructurado para integrar al practicante a las tareas de la clase, sino que la integración del mismo se dará en función de la confianza que él mismo vaya adquiriendo. La flexibilidad de la profesora también se ve reflejada en la forma en que ofrece tareas a su practicante, ya que manifiesta que es él mismo quien puede proponer realizar ciertas tareas como pasar la lista o resolver un ejercicio en la pizarra, en función de su propia comodidad. También señala no tener ataduras a la cantidad de clases que debe dictar el practicante reglamentariamente, o sea, que más allá de la cantidad de clases que debe realizar el practicante, Soledad está dispuesta a que él realice otras tareas o dicte otras clases. Más adelante, describe cómo intenta involucrar al practicante en la vida del aula y como lo participa de las tareas docentes (B2):

“Participa de forma activa como otro referente para los estudiantes, los que les consultan dudas o piden su apoyo en el trabajo en grupos o de forma individual. En lo que refiere a la tarea docente el mismo ha participado en la elaboración de las calificaciones de los estudiantes, en el diagramado de la evaluación escrita”.

Las narrativas de Soledad durante el transcurso de la práctica docente nos permiten afirmar que el rol de integrador es parte de su identidad real. Soledad durante el proceso realizó acciones para efectivamente integrar al practicante, tratarlo como un colega, y tomar decisiones en conjunto. Al finalizar el proceso Soledad describe la forma en que encaró la práctica docente, y señala varios aspectos que tienen que ver con integrar al practicante en las tareas diarias del docente, y confirma su tratamiento como un colega y no como un estudiante (E2, pregunta 3):

“Y con respecto a lo que hacía él, al principio solo registraba, después empezó pasando la lista, después corrigiendo alguna actividad que había quedado del día anterior, para no hacerlo corregir en el momento, si nos quedaba algo pendiente alguna tarea domiciliaria o algo, el muchas veces empezaba haciendo la corrección de eso. Veía el trabajo de cada estudiante, cuando se realizaban las evaluaciones escritas él la veía antes, veía si le parecían o no de acuerdo a lo que habíamos

trabajado en clase, daba sugerencias en la realización de la evaluación, por ejemplo, en la corrección, el puntaje asignado, la relevancia de cada uno. (...) En realidad cumplía, sin ser que no daba la mayoría de las clases, la mayor parte de la tarea docente igual. Lo consultaba cuando hacía los promedios, a ver si le parecía con respecto al trabajo en el año, conversábamos con respecto al rendimiento de los estudiantes, a cuál veíamos que venía rindiendo bien, que venía mejorando, cuál había mejorado en la organización porque teníamos chiquilines que eran muy desorganizados en el principio del año. Ese tipo de cosas fue las que hizo en el año”.

Al finalizar el período de práctica docente, Soledad valora la integración del practicante a las tareas de aula como una de sus mayores contribuciones al mismo (B4):

“En realidad, creo que la principal contribución fue la de realizar un primer acercamiento al trabajo del docente en el aula, pero ahora no mirado desde la óptica del estudiante, sino de los docentes. (...) Así como formar parte de la toma de decisiones al momento de realizar las evaluaciones escritas, el cierre de promedios, la jerarquización de contenidos y las actividades de clase a proponer”.

Soledad señala la importancia de integrar al practicante a las tareas de clase, al punto de verlo como alguien que observa su trabajo para aportarle otro punto de vista, alguien que le diga cosas que podría mejorar de su propia gestión de la clase (E2, pregunta 8):

“Pero es importante también tener otra persona que nos diga qué es lo importante, o que está bien, o “mirá, ¿sabés qué? No exponés bien, o no das bien la clase, o no sos buena preguntando, o no sos buena explicando, en la transposición didáctica”.

En este sentido, la profesora valora como una fortaleza la presencia de otro adulto dentro de la clase, que ofrezca su punto de vista sobre la clase (B4):

“Resalto como una gran fortaleza de tener practicantes, el poder analizar

las propuestas de clase, teniendo en cuenta otra visión, muchas veces diferente a la nuestra (muy valiosa), desde otro lugar, y por tanto con otro punto de vista. Que tiene como principal insumo que es brindada por un integrante de la clase, diferente a los estudiantes”.

Lo anterior da cuenta la profesora valora el punto de vista del practicante como un docente más dentro de la clase, docente que le aporta otro punto de vista sobre las propuestas de clase y el desarrollo de la misma, lo que lo convierte en un narrador significativo en lo que concierne a su práctica como profesora de matemática.

La experiencia de Soledad cuando ella cursó su práctica docente ofrece información para comprender por qué realiza la integración del practicante en la forma que lo hace (E1, pregunta 4):

“(…) dábamos las clases que teníamos que dar como visitas, y no me acuerdo de dar muchas más, ni tampoco de tener determinada flexibilidad en el movimiento de clase. Éramos bien practicantes sentados esperando nuestro turno para mostrar lo que podíamos llegar a hacer en esos 45 minutos que nos tocaba de visita por ejemplo”.

En esta descripción de su rol como practicante, menciona que permanecía sentada esperando dar su clase el día de la visita de la profesora de didáctica que venía a observar su clase, lo que se diferencia en todo lo que refiere a la integración del practicante a la tarea docente, ya que Soledad propone integrarlo como un compañero de trabajo y participarlo en la toma de decisiones. Es por esto que creemos que Soledad asume su rol integrando al practicante en las tareas docentes de forma flexible y compartida, en oposición a lo que fue el trabajo de su profesor adscriptor, y por tanto en oposición al lugar que ella misma ocupó como practicante. En este sentido, la experiencia de Soledad como practicante es una historia crítica en la constitución de su identidad como profesora adscriptora en lo que refiere a la integración del practicante a las tareas docentes.

Un último aspecto que señala Soledad cuando define su rol, está relacionado con los vínculos personales, ya sean los vínculos de él mismo con su practicante, así como los vínculos de su practicante con sus alumnos.

Con respecto al vínculo entre el profesor adscriptor y el practicante, la docente señala su responsabilidad en generar confianza desde el comienzo de la práctica docente (E1, pregunta 1):

“Darles confianza de por lo menos poder preguntar ¿está bien? Y nada y que se sientan con confianza con el docente que tienen delante más allá de que compartan o no determinada forma en la que se trabaja en clase”.

La confianza entre el profesor adscriptor y el practicante es mencionada por Soledad también cuando menciona aquellas cuestiones que espera que se lleve su practicante al terminar el año (E1, pregunta 3): “Y creo que también tiene que ver con, con que está bueno por ejemplo, si tenés confianza con el profesor adscriptor podérselo llegar a decir: Che, no te parece que...”

En los pasajes anteriores la docente plantea su intención de generar confianza con el practicante para que pueda hacerle consultas, comentarios acerca de su forma de dar la clase y sugerencias. Es decir que la profesora plantea desde el comienzo su intención de generar un vínculo de confianza con su practicante, lo que se relaciona con el trabajo colaborativo entre profesor adscriptor y practicante que mencionamos previamente. Plantea esta responsabilidad en términos de los roles que “tendría que cumplir” (E1, pregunta 1) lo que nos hace pensar que su rol de ser una persona en quien se confía es parte de su identidad designada, pues desea llegar a ser una profesora de práctica en quien su practicante confiará y tratará de que esto sea posible a través de un trabajo adecuado en el proceso de práctica.

Algunas cuestiones que Soledad menciona al describir su experiencia como practicante, podrían ayudarnos a entender por qué pretende construir un vínculo estrecho con su practicante (E1, pregunta 4):

“La docente era como más distante (...) yo no me puedo quejar de ella como adscriptora, pero sí como más distante, entonces como que teníamos un vínculo como medio lejano. (...) No me acuerdo sinceramente, no quiero ser mala con mi profesora adscriptora, pero, no me acuerdo de mucho más vínculo”.

A lo anterior agrega (E1, pregunta 5): “Nuestro vínculo era pura y exclusivamente en el aula, digo terminaba la clase y nos despedíamos y cada uno nos íbamos a nuestra casa”. Una expresión que podría aportar al respecto, es la que hace Soledad al terminar la primera entrevista “No sé si lo que estoy haciendo está bien. Pero creo que está bueno hacer lo que nos hubiera gustado que hagan nuestros adscriptores”.

Estas expresiones permiten identificar la relación que existe entre sus acciones y su experiencia como practicante. Habla de vínculo “más distante”, lo que sugiere una diferencia entre el vínculo establecido con su profesor adscriptor y el que pretende generar ella con su practicante: ella pretende un vínculo más estrecho con su practicante. Señala también no querer ser mala dando a entender una visión negativa al respecto. La expresión al finalizar la primera entrevista explica bastante la diferenciación que pretende establecer Soledad entre lo que fue el trabajo de su profesor adscriptor, y el trabajo que ella pretende realizar. Es decir que Soledad intenta ejercer su rol en forma diferente a su profesor adscriptor durante sus prácticas docentes.

Por lo anterior, la experiencia de Soledad como practicante, es determinante en sus acciones, por lo que dicha experiencia constituye una historia crítica en la construcción de su identidad como profesor adscriptor, también en lo que tiene que ver con el vínculo con su practicante.

Por otro lado, Soledad menciona tener un rol de mediador en cuanto al vínculo entre el practicante y los alumnos de enseñanza media. Menciona la importancia de vincularse con los alumnos, conocerlos, entablar una confianza con ellos. Por ejemplo, cuando se le pide que describa cómo piensa encarar el proceso de práctica docente, menciona la confianza entre los alumnos y el practicante como un aspecto que debe desarrollarse previo a que este lleve a

cabo sus tareas docentes en la clase (B1, pregunta 2): “se buscará que él mismo conozca la dinámica de clase, se familiarice con el grupo y sus características. Para luego (buscando generar confianza en su trabajo con el grupo) comenzar su trabajo como docente en el mismo”. Por otro lado, cuando menciona su flexibilidad en el salón y las libertades del practicante, agrega (E1, pregunta 2):

“Pero yo creo que tiene que ver también, que yo se lo dije a él, de pasar por ejemplo por los bancos, de que él pueda entablar una confianza con los alumnos, porque una cosa es que uno les diga a los estudiantes que él va a ser practicante, que él va a tener unas clases que va a dictar con el grupo, con ellos y otra cosa es el vínculo que él pueda establecer con los estudiantes también. Los estudiantes se van a animar a participar o van a tener una clase de matemática como la que vienen acostumbrados si en clases anteriores él trabajó, él corrigió algún ejercicio, él fue por los bancos y les explicó como les explicaría yo”.

En las expresiones anteriores podemos identificar que, para Soledad, la construcción de un vínculo de confianza con los estudiantes es un asunto previo a desarrollar las tareas docentes. Por ejemplo, previo a que el practicante dé su primera clase debería conocer a los alumnos, familiarizarse con la dinámica de trabajo del grupo, establecer confianza con los estudiantes, etc. También podemos identificar que, para la docente, la cuestión de la confianza con los alumnos está relacionada con la participación de los mismos durante la clase. Es decir, si el practicante establece un vínculo de confianza con los alumnos, entonces éstos participarán durante las clases que dicte el practicante.

Cuando la profesora da ejemplos de cómo ha trabajado hasta el momento con su practicante, muestra que ha tomado decisiones para que el practicante efectivamente establezca vínculos con sus alumnos, y por tanto ha asumido el rol de mediador. Por ejemplo, al comenzar la práctica docente señala (B1, pregunta 4):

“En las primeras clases, él participó como observador, familiarizándose con el clima de clase, la modalidad de trabajo, y en general, el trabajo de los estudiantes. (...) Se buscó que este comenzara a generar vínculo con el grupo, pasando la lista, realizando la corrección de tareas o guiando el trabajo de los estudiantes en la realización de alguna actividad. Y así buscar generar en él la seguridad suficiente para dictar una clase completa”.

Lo anterior sugiere que su rol en torno a la construcción de un vínculo del practicante con los alumnos, es parte de su identidad real. Si bien no tenemos elementos suficientes, algunas descripciones que realiza Soledad de su experiencia como practicante sugieren que la poca movilidad y el escaso trato que tuvo con los alumnos cuando ella cursó su práctica docente, podrían haber condicionado la participación de sus alumnos en las clases que ella dictó. De ahí que actúe en oposición.

Síntesis

La guía como parte del rol del profesor adscriptor, es parte de la identidad real de Soledad desde el inicio del período de práctica docente. Como aspectos a guiar, encontramos el trabajo en el aula, las preguntas a los estudiantes, el control de la disciplina de los alumnos, la organización de los alumnos para trabajar y algunas cuestiones administrativas, y otros aspectos que, para Soledad, un profesor debería saber cuando se hace cargo de un grupo de alumnos. En la construcción de este rol, son historias críticas la práctica docente de la profesora en su etapa de estudiante de profesorado, y su primera experiencia docente a cargo de un grupo de estudiantes. Respecto a la práctica docente con adscriptor, la identidad real de Soledad se configura en oposición al rol asumido por su profesor adscriptor. Respecto a las primeras experiencias docentes de Soledad, ella intenta preparar a su practicante para hacerse cargo de un grupo de alumnos, ya que en sus primeras experiencias percibió no contar con todo el conocimiento para hacerlo.

También desde el principio de la práctica docente identificamos la promoción de autonomía del estudiante como parte de la identidad designada de Soledad, pero no como parte de su identidad real. Una historia crítica en la construcción

de este rol podría ser la experiencia de Soledad como practicante. Estos dos aspectos, la guía y la autonomía, entran en conflicto durante el proceso de práctica docente, haciendo que la profesora se cuestione su rol de guía. Antes de finalizar el proceso, observamos que la profesora toma acciones tendientes a promover la autonomía de su practicante, por lo que afirmamos que la identidad designada de Soledad comienza a ser parte de su identidad real, al finalizar la práctica docente, pues fue aprendiendo cómo favorecer la autonomía y aparenta estar conforme con la labor lograda. No obstante, al finalizar dicho período, la profesora se propone para experiencias futuras, mejorar aún más en materia de autonomía del practicante.

Por otro lado, las conversaciones con colegas adscriptores generaron cambios en su práctica como adscriptora. Creemos que estas conversaciones derivaron en cambios en la manera de orientar al practicante que la docente logró integrar a su identidad real durante el proceso de práctica docente, por lo que los colegas adscriptores de Soledad oficiaron de narradores significativos en la construcción de su identidad. Por último, y ante los cambios observados, destacamos que la guía en torno a cuestiones sobre el trabajo en la clase, son mencionadas por la profesora desde el principio de la práctica y son proyectados para próximas experiencias como profesora de práctica. Esto significa que, si bien existieron cambios en la identidad de la profesora, el rol de guía es parte de la identidad real de la misma al finalizar el proceso.

Otro asunto que menciona la profesora, vinculado a la guía al practicante, tiene que ver con la evaluación de este. El rol de evaluadora del practicante es parte de la identidad real de Soledad desde el principio hasta el final del año. Durante el transcurso del período, la profesora se cuestiona la forma en que lleva adelante la tarea de evaluar. Al finalizar el período, es parte de la identidad designada de Soledad mejorar la evaluación que realiza al practicante, y fundamentalmente la manera de realizarle devoluciones. Carecemos de elementos que nos permitan saber qué experiencias de la profesora, ya sean durante el proceso de práctica docente o anteriores, la han llevado a cuestionarse este aspecto.

Un segundo rol observado, tiene que ver con ser un ejemplo para el practicante. Ser un docente referente, o un docente observado es parte de la identidad real de Soledad. La profesora ejerce el rol sin imponer su forma de trabajar o resolver situaciones de clase, sino que muestra formas de proceder en la clase, para que el practicante tome dichas estrategias o las descarte. Por otro lado, observamos que la profesora desea compartir con el practicante cierto enfoque de la enseñanza que es parte de su identidad como docente de matemática. Sin embargo, durante el desarrollo de la práctica docente la profesora se cuestiona algunos aspectos sobre las clases que muestra a su practicante, que tienen que ver con la coherencia entre el enfoque que promueve y lo que efectivamente sucede en sus clases. De esta forma, entran en conflicto la identidad de Soledad como docente de matemática y su identidad designada como profesora adscriptora. La opinión del practicante y del profesor de didáctica son factores que influyen en este conflicto.

Otro rol que menciona la profesora, refiere a la integración del practicante en las tareas docentes. Observamos que Soledad integra a su practicante a las tareas cotidianas de la clase de forma flexible, teniendo en cuenta la comodidad y confianza del practicante, permitiéndole decidir algunas tareas a realizar y teniendo en cuenta su opinión al momento de tomar decisiones, trabajando de forma colaborativa. El lugar que Soledad da al practicante es más como compañero de trabajo que como alumno. Integrar al practicante de esta forma, es parte de la identidad real de Soledad como profesor adscriptor desde el comienzo de la práctica docente. Observamos al respecto, que Soledad asume su rol integrando al practicante en las tareas docentes de forma flexible y compartida, en oposición a lo que fue el trabajo de su profesor adscriptor, y por tanto en oposición al lugar que ella misma ocupó como practicante. En este sentido, la experiencia de Soledad como practicante es una historia crítica en la constitución de su identidad como profesor adscriptor en lo que refiere a la integración del practicante a las tareas docentes. Observamos también que durante el proceso, el practicante ocupa cada vez más un lugar de colega, cuya opinión sobre la clase Soledad toma en cuenta. Por ello, al finalizar la práctica docente el practicante es un narrador

significativo en lo que tiene que ver con la práctica de Soledad como docente de matemática.

Un último rol que identificamos es el de mediador de vínculos entre personas. Tanto los vínculos humanos de la profesora adscriptora con su practicante, como los vínculos entre su practicante y sus alumnos. Respecto a los vínculos entre el practicante y Soledad, observamos que el rol de generar confianza en el practicante para que pueda preguntar, consultar, o hacer comentarios, es parte de su identidad designada. Observamos además que Soledad intenta ejercer su rol desde la diferencia con su propio profesor adscriptor, por lo que la experiencia de Soledad como practicante, es determinante en sus acciones en este sentido. Así, dicha experiencia constituye una historia crítica en la construcción de su identidad como profesor adscriptor, también en lo que tiene que ver con el vínculo con su practicante.

Con respecto a los vínculos entre el practicante y los alumnos de enseñanza media, identificamos como parte de su identidad real su influencia en que el practicante entable una relación de confianza con los estudiantes. Para Soledad, la confianza entre los alumnos y el practicante como un aspecto que debe desarrollarse previo a que este lleve a cabo sus tareas docentes en la clase. Por otra parte, para la profesora la cuestión de la confianza con los alumnos está relacionada con la participación de estos durante la clase y de ahí que ella la considere fundamental.

V.2. Caso 2: Nancy

Al comenzar la práctica docente, Nancy define su rol a través de postulados vinculados la orientación y la guía al practicante (B1, pregunta 1).

“A mi entender, el rol de adscriptor debe ser el de un orientador a la hora de que los practicantes se paren frente a un grupo. Debe guiarlos en cuanto a su postura, su forma de dirigirse a los estudiantes, los límites que les debe poner, los tiempos que debe dedicarle a distintas actividades, etcétera.”

La guía para Nancy debería girar en torno a la postura docente, el trato con los alumnos, el dominio de la disciplina, entre otras cuestiones vinculadas al manejo de clase. Menciona también la orientación sobre el manejo de la clase al describir las acciones que realiza con su practicante. Por ejemplo, cuando se le pide ejemplos de cómo han trabajado al comenzar el año, escribe que “durante las clases se le remarca el porqué de algunas acciones llevadas a cabo por la docente, por ejemplo, el leer haciendo énfasis en determinadas cosas, el escribir en el pizarrón datos importantes, el explicar varias veces una idea dando distintos ejemplos, el no dar por sentado que saben determinadas cosas, etc.” (B1, pregunta 4). Al terminar el período de práctica docente, Nancy señala este aspecto como una de sus mayores contribuciones a la formación de su practicante (B4, pregunta 1):

“Considero que mi mayor aporte fue en orientarla a cómo enfrentarse a una clase, poder dominarla en cuanto al orden y disciplina, poder crear una relación cordial con los estudiantes sin perder de vista cuál es el rol del profesor y formular preguntas que le permitan cumplir los objetivos planteados.”

También identifica estos aspectos referidos al manejo de la clase como parte de lo que su practicante aprendió durante esta etapa: “Creo que evolucionó en su postura como docente. Mejoró la formulación de preguntas, así como la organización de la clase. Incrementó la capacidad de escuchar a los estudiantes” (B4, pregunta 2), es decir que considera haberle brindado aportes que tienen que ver con el manejo de la clase, y señala además que evolucionó en estos aspectos. Sobre la relación que existe entre sus aportes y los aprendizajes de su practicante, agrega: “Luego de cada devolución se le hacía hincapié en los puntos que debía mejorar y considero que la practicante fue muy receptiva a esas sugerencias y las puso en práctica” (B4, pregunta 3). Lo anterior sugiere que el rol de orientador en torno a aspectos organizativos y de manejo de clase como la disciplina y el orden, el uso del pizarrón, las preguntas que hace el practicante, entre otras, forma parte de su identidad real como profesora adscriptora.

Al finalizar el año, menciona el trabajo alrededor de estos factores como algo bien abordado a lo largo del año, y que volvería a hacer de la misma forma si en el futuro se desempeñara como profesora adscriptora nuevamente:

“Yo creo que la parte de postura en clase en sí, eso lo trabajé. O sea, cómo preguntar, eso fue fundamental. El tema de hacer las preguntas adecuadas sin decir la respuesta, que uno al principio cuando empieza, en el afán de que te contestan poco más le terminás de armar la frase. Creo que eso, el tema de la pregunta lo trabajamos bien. Cómo preguntar, cómo posicionarse, o sea, trabajar en un clima cordial con los chiquilines sin perder de vista la distancia que hay que mantener de los estudiantes. Que a veces para ellos es difícil, que se creen como un alumno más o terminan siendo un amigo más. Bueno, no, que pudiera mantener esa distancia y bueno, el manejo del pizarrón. Eso creo que estuvo bien trabajado” (E2, pregunta 4).

(...) “insistir en el tema de esas cosas básicas como el manejo de las preguntas, los pizarrones, todo eso, el hablar con los chiquilines, todo eso me parece que lo haría igual” (E2, pregunta 8).

Por lo anterior, el rol de orientación sobre cuestiones generales de manejo de clase y su organización son parte de la identidad real de Nancy desde el comienzo hasta el final del período de práctica docente.

La profesora destaca la orientación también en relación a la planificación de las clases desde el comienzo del período de práctica. Así, al preguntarle acerca de su rol como profesora adscriptora, dice que debe guiar acerca de “los tiempos que debe dedicarle a distintas actividades” (B1, pregunta 1). Por otro lado, al consultarle por la forma en que un profesor adscriptor ideal conduce el proceso de práctica docente, responde que “tratando de orientarlo sobre las dificultades que se pueden encontrar, ayudándolo a planificar y organizar sus clases, ayudándole a pensar las preguntas y acciones que debe realizar y a subsanar los errores que pueda cometer” (B1, pregunta 8). Es decir que la orientación en torno a la planificación como anticipación de la clase es parte de la identidad real de Nancy. Por otro lado, cuando se le pregunta por el rol del profesor

adscriptor pero al terminar el proceso, expresa: “Guiarlo también en cuanto a la planificación, el nivel de los contenidos que tiene que trabajar, cómo acercarse a los chiquilines, cuál es la mejor estrategia para dárselo, si papel, si una imagen, o algo en la computadora” (E2, pregunta 1), lo que significa que este rol se mantuvo en su identidad real durante el proceso de trabajo en el año. Por ejemplo, al destacar la ayuda que le dio a la practicante para preparar una clase en que sería visitado por su profesor de didáctica, detalla:

“Se le ayudó a preparar la clase que debía dictar. Luego de que pensara cómo lo quería trabajar, se le mostró algunas estrategias de cómo se podría trabajar. (...) También en base a mi experiencia trato de mostrarles cuáles son los desafíos a los que se puede enfrentar, como por ejemplo conceptos erróneos de los estudiantes que ya se prevén que surjan.” (B2).

También en cuanto a la planificación, al finalizar el período desarrolla aspectos que a futuro implementaría de forma distinta a cómo lo hizo en esta oportunidad:

“(...) incorporaría una estrategia para mejorar el desarrollo del curso con la practicante que sería planificar con ella toda la secuencia de contenidos y no sólo la clase a dictar por ella. Es decir, planificar como si fuera una profesora adjunta. De esta manera ella enriquecería su formación y estaría al tanto del desarrollo y las estrategias de todo el curso en general y no en forma parcial” (B4, pregunta 4).

“Lo que sí no haría de la misma forma, o sea, lo que cambiaría, es que realmente quiero planificar con ellos. O sea, sentarme una vez por semana y decir, la semana que viene vamos a dar todo esto y sentarme, como si fuéramos una pareja de trabajo, una pareja pedagógica. Decir: bueno, vamos a planificar, vamos a dar este tema, vamos a empezar por esta definición, vamos a hacer esto, esto otro, esta observación, elegir estos ejercicios. O sea, que sepa todo paso a paso cuál va a ser el desarrollo del curso todo. Y bueno, y después de ahí elegir, esto lo vas a dar vos, esto lo voy a dar yo, pero que sea, que forme parte de esa

planificación, que también pueda opinar y elegir actividades; si se le ocurre otra forma de trabajar, y yo qué sé, incluso los chiquilines están un poco más modernizados a veces que uno, y tienen otra forma de trabajar, conocen otras plataformas, lo que sea. Me parece que todo eso que puedan incorporar, bárbaro. Pero creo que lo haría junto, una planificación en conjunto y que supiera todo lo que se va a dar día por día, cosa que él se pueda ir adelantando” (E2, pregunta 8).

Por lo anterior, al finalizar el año, es parte de la identidad designada de Nancy mejorar en la guía que ofrece en torno a la planificación de clases. Explica por qué quiere planificar el curso de forma global con el practicante, lo que nos ofrece elementos para comprender su deseo de mejorar en este aspecto (E2, pregunta 8):

“(…) Que sepa, bueno, mañana tengo que saber de tal cosa y si me preguntan, estoy preparado. No que sea una sorpresa, porque yo sentí que cuando yo daba la clase era como que le estaba dando la clase a la practicante también. Era como esa sorpresa de qué voy a trabajar ese día y me parece que no está bueno. Que tiene que saber, yo siempre les digo mañana vamos a trabajar, múltiples, digo: voy a dar tal cosa, pero como justamente me parece que falta un poco de solvencia conceptual, una cosa es el título y otra cosa es que vea cosa por cosa qué se da, si yo voy a dar tal tema, cuál es la secuencia. Eso me parece que lo tienen que conocer de antemano. Que lo va a enriquecer a él en cuanto a su desarrollo como practicante.”

El valor que Nancy otorga al conocimiento matemático de los futuros docentes es mencionado desde el comienzo, ya que cuando se le pregunta por los aspectos fundamentales de la práctica, le da protagonismo: “En primer lugar, la solvencia del practicante en cuanto al manejo de contenidos” (B1, pregunta 3). Durante el período, Nancy narra una acción realizada por ella, al parecer debido a que su practicante no dominaba los contenidos matemáticos del curso en el que se desarrolla la práctica (B3):

“Se le sugirió que estudiara en profundidad toda la unidad, no solo el contenido a trabajar, ya que muchas veces los problemas mayores que se les presenta es cuando los alumnos le preguntan y el practicante no domina todo el tema en su conjunto.”

Entonces el cambio en la identidad de Nancy en cuanto a la orientación sobre la planificación de clases fue influenciado por el nivel de conocimientos matemáticos de su practicante.

Nancy también define su rol haciendo referencia a la integración del futuro profesor a las tareas del docente. Desde el comienzo del período de práctica, identifica una gradualidad en su forma de encarar el proceso. Al inicio del proceso de práctica la profesora expresa: “yo arranco”, “siempre trato de”, “después ya le pido”, “se le pide”, que narran acciones repetidas, acciones que Nancy sigue sistemáticamente al encarar el proceso de práctica docente, y por tanto son parte de su identidad real. Al describir la forma en que piensa encarar el transcurso, ejemplifica con algunas tareas que pide al practicante desde el inicio de la práctica. Comienza con tareas sencillas como pasar la lista, corregir algún ejercicio propuesto por ella, hasta llegar a dar una clase completa:

“(…) yo arranco dándoles tareas sencillas al principio: los hago pasar la lista, lo hago presentarse, el primer día ya se presentan, hablan cuáles son las expectativas, ya que se dirijan a la clase, que se paren en el medio y que la piloteen y que hablen (...), después siempre trato de, pasame la lista, o sea, esas cosas que ellos se acostumbren a hacer, que los conozcan (...) y en el momento de hacer alguna tarea, eh, arranco no con una clase, sino por ejemplo arranco con que corrija alguna pregunta de algún ejercicio, que ella se haga cargo de la puesta en común de esa parte. Después ya le pido que proponga ella un ejercicio, y después vamos avanzando: que presente un tema, y así van progresando digamos hasta que pueden hacer toda una clase de principio a fin. Ese es más o menos el proceso.” (E1, pregunta 3)

“Cuando la practicante comienza, se le pide que se presente y que cuente algo de su interés a los alumnos; luego por un período de una

semana a diez días observa la clase interactuando con los chicos cuando realizan alguna actividad, por ejemplo. Después de eso se le pide que proponga o corrija una actividad planteada por el docente. Más tarde se le va pidiendo que introduzca algún concepto y plantee alguna aplicación. En principio no se le exige toda la clase, y si es necesario, se interviene para corregir o aportar algo sin dejarla en evidencia. Cuando se considera que está apta, se le indica que debe dar toda una clase y en ocasiones la continúa al otro día corrigiendo alguna tarea, por ejemplo. En esta etapa no se interviene, y si hay algún error o algo no quedó claro, se retoma con los alumnos.” (B1, pregunta 3).

En las narrativas anteriores se evidencia que para Nancy existe un momento en que el futuro docente está listo para dar una clase, lo que la lleva a realizar este proceso gradual. Las bitácoras intermedias (B2 y B3) de la adscriptora también dan cuenta de esta forma de organizar la práctica docente. Por otra parte, al finalizar este período, la identifica como un aspecto a continuar, lo que indica que esta forma de integrar a la practicante gradualmente a las tareas forma parte de su identidad real:

“Bueno, lo que sí haría de nuevo es esto que te expliqué en cuanto a que ellos se empiecen a iniciar, esa forma gradual. Me parece que está bueno porque ellos van perdiendo el miedo de a poco. Eso de ya dar una clase me parece que es terrible. Por lo menos yo lo viví como terrible porque en el momento que me tuve que hacer cargo de una clase fue el día que yo tuve que enfrentarme al grupo, o sea, no tuve esa posibilidad de hacerlo de a poco. Entonces eso me parece que está bueno” (E2, pregunta 8).

En el pasaje anterior, Nancy califica como *terrible* haberse enfrentado a una clase a su cargo, sin la posibilidad de hacer un proceso gradual, y posiblemente esto tenga que ver con la particularidad de su formación, en la que no tuvo práctica docente acompañada de un profesor adscriptor. Esto nos permite afirmar que una historia crítica en la construcción de su identidad es su primera experiencia docente a cargo de un grupo de alumnos.

También en relación a la integración, Nancy define su rol como profesora adscriptora haciendo referencia a la posibilidad del practicante de experimentar y de ensayar. Dice que ella “les brinda la clase como para que ellos, este, puedan practicar” (E1, pregunta 1); “debe ser también un facilitador que le permita experimentar y desarrollarse como docente” (B1, pregunta 1). En la última cita pondera como un deber del adscriptor el permitir la experimentación y el desarrollo, por lo que da información acerca de su identidad designada.

Sin embargo, la organización gradual que plantea, así como las orientaciones que menciona en sus narrativas intermedias, dan cuenta de un proceso pautado y rígido, un proceso en el que el practicante tiene poco espacio para experimentar y desarrollarse. Por el contrario, parece que la practicante debe seguir las instrucciones de la profesora adscriptora. Así, por ejemplo, entre las actividades que Nancy menciona (B2) están “dar lineamientos para el trabajo en geometría”, “mostrar estrategias para trabajar un tema”, “anticipar al practicante los desafíos a los que puede enfrentarse, y posibles errores de los alumnos”.

Por lo anterior, se evidencia que existen diferencias entre las identidades real y designada de Nancy en relación a la integración del practicante. La profesora no evidenció cambios durante el período en que se realizó esta investigación, por lo que no se produjo un cambio en su identidad real en función de la identidad designada.

Otro de los roles en los que se identifica la docente es ser un ejemplo para sus practicantes. Según explica, no es un ejemplo a seguir, sino que es un modelo del que tomar algunas cosas y no tomar otras. Al comenzar la práctica docente y describir lo que espera que se lleve su practicante al terminar el año, menciona (E1, pregunta 3):

“(…) que se lleven lo mejor de uno, y lo que no les gusta, que lo aprendan también para no hacerlo, o sea, muchas veces uno como docente dice, bueno, tuvimos tal profesor que hacía tal cosa, yo no lo voy a hacer, entonces le digo, bueno, yo soy así, lo que no te gusta de mí, genial, mejóralo, o sea, cámbialo, no lo tomes. Y lo que te guste, lo

que te sirva de mí, está a las órdenes para que lo puedas seguir.”

Su rol como modelo también está presente cuando habla sobre cómo va a encarar el proceso de práctica docente. Al describir las primeras actividades que propone a la practicante, dice: “Hacen el mismo recorrido que hago yo, ella hace una parte, este, yo hago otra, nos cambiamos” (E1, pregunta 2).

Por otra parte, cuando Nancy describe el profesor adscriptor ideal (B1), lo hace detallando algunas tareas que al parecer le gustaría poder realizar como docente; tareas que tienen que ver con cierta dinámica de trabajo en la clase como son la modalidad en talleres y la resolución de problemas de la vida cotidiana:

“Pero si tuviera los elementos, el espacio y el estudiantado lo permitiera, así como el programa y los tiempos me gustaría mostrarle además cómo ser creativo, cómo hacer y enseñar matemática a través de la experimentación con talleres, actividades prácticas que se llevan a cabo en la vida diaria como cocinar, construir muebles, levantar una pared de ladrillos, etcétera.” (B1, pregunta 5)

Al narrar lo que le gusta de ese profesor adscriptor ideal Nancy dice:

“Me gusta que le está dando una razón de ser a la asignatura, que motiva a los estudiantes a querer aprender y que no está abrumado por seguir un programa y cumplir con los tiempos pautados desde inspección. No puedo contestar que no me gusta en sí, creo que lo que no me gusta es que ese docente no puede existir en el sistema de educación que tenemos, donde los ciclos, los programas y los tiempos están tan estrictamente planteados.” (B1, pregunta 6).

De los pasajes anteriores se destaca que Nancy da características que no hacen al profesor adscriptor sino a su tarea como docente de Matemática. Describe un cierto enfoque de la enseñanza que desea alcanzar y que es parte de su identidad designada como docente de Matemática, que sin embargo no es parte de su identidad real, ya que menciona ciertos factores que condicionan la imposibilidad de adoptar esa modalidad de trabajo. Este mismo

enfoque es planteado entre los aspectos fundamentales de la práctica docente: “En cuarto lugar la creatividad del practicante a la hora de hacer sus propuestas” (B1, pregunta 3), así como parte de los objetivos del profesor adscriptor ideal: “el practicante debe: desarrollar la capacidad de resolver problemas de la vida cotidiana de los estudiantes, hacer sentir a los estudiantes la importancia de la matemática en la vida diaria” (B1, pregunta 7).

Para Nancy sería deseable poder mostrar a sus practicantes cierta forma de enfocar la enseñanza de la matemática que ella no puede llevar adelante en sus clases porque ciertos factores se lo impiden. Además, se observa también que, en ese caso ideal, se define como un modelo a seguir y propone este enfoque no solo como uno de los objetivos de la práctica docente sino como un aspecto fundamental de la práctica docente. Por ello se trata de parte de la identidad designada de Nancy como profesora adscriptora: ser un modelo a seguir por la practicante, mostrar cierto perfil de trabajo en la clase que esta debe aprender.

Por último, Nancy define su rol como mediadora de vínculos entre el practicante y los alumnos. Este aspecto es señalado de forma enfática por la profesora cuando narra acerca de lo que espera que se lleven sus practicantes al terminar el año (E1, pregunta 3):

“(…) una cosa que yo siempre les digo, les remarco es que ellos están ahí para enseñar y para ayudarles a emprender el camino a cada uno y muchas veces son jóvenes, y les digo, no son amigos de los estudiantes, ustedes no son amigos. O sea, ellos los van a tener como sus amigos pero no son, tienen que marcar esa diferencia, como te voy a decir... esa distancia. Siempre con confianza y todo lo demás, pero marcándole quiénes son ellos.” (E1, pregunta 3).

Nancy menciona el relacionamiento del practicante con los estudiantes como un aspecto fundamental de la práctica docente (B1, pregunta 3). Por otro lado, identifica como una de sus mayores contribuciones a la formación del practicante “crear una relación cordial con los estudiantes sin perder de vista cuál es el rol del profesor” (B4, pregunta 1). También destaca como un tema

fundamental de la práctica docente (E2, pregunta 4) “trabajar en un clima cordial con los chiquilines, sin perder de vista la distancia que hay que mantener de los estudiantes” como uno de los aspectos que trabajó, y que afirma lo trabajó bien.

Esto nos hace pensar que la intervención en torno al relacionamiento del practicante con los alumnos es parte de la identidad real de Nancy como profesora adscriptora.

En varias oportunidades menciona la necesidad de “aprender de los alumnos”. Lo identifica como uno de los objetivos del profesor adscriptor ideal (B1, pregunta 7) respecto a la formación del practicante. Cuando enumera elementos que espera que se lleven sus practicantes al terminar el año (E1, pregunta 3) no solo resalta esta necesidad de aprender de los alumnos, sino que relata cuestiones de su historia personal (E1, pregunta 3):

“(…) que aprenda a aprender de los chiquilines, porque los chiquilines te enseñan pila, que esa es una cosa que, ya a la generación mía le costó un poco eso de, el profesor era el que sabía, el alumno era el que aprendía, y nosotros estamos como generación de profesor en eso que se nos dio vuelta, que aprendemos con los chiquilines.”

A través de esta descripción se deduce que, durante sus primeras experiencias docentes, se vio obligada a cambiar la forma en la que se vinculaba con los alumnos, dejando el rol de “profesor enciclopedia” para comenzar a aprender de ellos. Esto nos hace pensar que sus primeras experiencias docentes influyen en esta necesidad de aprendizaje que plantea y en la forma de vincularse con los alumnos, por eso constituyen historias críticas en la construcción de su rol como profesora adscriptora.

Síntesis

En primer lugar, identificamos el rol de orientador y guía del adscriptor al practicante como parte de la identidad de Nancy. Para la profesora, la guía y la orientación al practicante deberían girar en torno a la postura en la clase, el trato con los estudiantes, el dominio de la disciplina, entre otras cuestiones vinculadas al manejo de la clase, así como a su planificación. Visualizamos que

desde el comienzo de la práctica docente y durante su desarrollo este aspecto de su identidad no ha sufrido cambios. A lo largo del año sí se detectan cambios en la orientación en torno a la planificación. Al finalizar el año la profesora se propone hacerlo en forma conjunta y para el curso completo con el practicante, por lo que es parte de la identidad designada de Nancy mejorar en la guía que ofrece en torno a la planificación de clases. Este cambio en la identidad de Nancy fue influenciado por el nivel de conocimientos matemáticos de su practicante.

Un segundo rol tiene que ver con la integración del practicante a las tareas del docente. Para la profesora existe un momento en que el practicante está listo o preparado para dar una clase completa, por lo que organiza la práctica como un proceso gradual, ofreciendo al futuro docente actividades ordenadas de acuerdo a su complejidad. Esta forma de vivir el rol es parte de su identidad real, tanto al comenzar el proceso como al finalizarlo, es decir que no hay cambios. La profesora define como *terrible* haberse hecho cargo de un grupo de alumnos sin la posibilidad de hacer un proceso gradual, y posiblemente esto tenga que ver con la particularidad de su formación en la que no existieron prácticas docentes acompañadas de un profesor adscriptor, lo que permite afirmar que una historia crítica en la construcción de su identidad es su primera experiencia al frente de un grupo. Además, identificamos como parte de su identidad designada, su rol como profesora adscriptora vinculado a la posibilidad del practicante de experimentar, de ensayar, y de dictar clases creativas, que muestren otra matemática. Sin embargo, la organización gradual de la práctica docente que plantea, así como las orientaciones que menciona en sus narrativas intermedias, dan cuenta de un proceso pautado y rígido, un proceso en el que el practicante tiene poco espacio para explorar. Así, existen diferencias entre sus identidades real y designada en materia de integración del practicante. Durante el período en que se realizó esta investigación, no se produjo un cambio en su identidad real en función de su identidad designada.

Un tercer rol en el que se identifica tiene que ver con ser un ejemplo para sus practicantes, pero no es un ejemplo a seguir, sino que es un modelo del que tomar algunas cosas y no otras. Se detecta este rol como parte de su identidad real. Por otra parte, describe un cierto enfoque de la enseñanza que desea

alcanzar, y lo destaca como algo deseable, y enumera factores que le imposibilitan esta modalidad de trabajo, por lo que este enfoque de trabajo es parte de su identidad designada como profesora de matemática. Observamos también que, en ese caso ideal, Nancy se define como un modelo a seguir y propone este enfoque como parte de los objetivos de la práctica docente, y como aspecto fundamental. A partir de esto, observamos que lo que Nancy desea para ella como profesora de matemática y no ha podido lograr, es un objetivo a lograr con el practicante. Dicho de otra forma, un asunto que forma parte su identidad designada como profesora de matemática, es también parte de su identidad designada como profesora adscriptora desde el comienzo del año.

Nancy se posiciona en cuestiones que hacen a la intervención en torno a los vínculos entre el practicante y los estudiantes. Para la profesora, el relacionamiento del practicante con los alumnos es fundamental y toma acciones para conseguir que dicho vínculo se establezca. Se observa que esta intervención es parte de la identidad real de Nancy como profesora adscriptora, y no ha sido modificada a lo largo del año. Las primeras experiencias docentes de Nancy en las que se vio obligada a modificar el relacionamiento que mantenía con los estudiantes influyen en el tipo de vínculo que pretende que se dé entre practicante y alumnos: así, esas experiencias constituyen historias críticas en la construcción de su rol como profesora adscriptora.

V.3. Caso 3: Mariela

Al comenzar el año, Mariela incluye en su tarea como profesora adscriptora el rol de guía del practicante:

“(...) lo guía y ayuda en lo que considera importante a la hora de trabajar con los alumnos, a la hora de planificar sus clases, al momento de recibir las preguntas y respuestas de las personas que por momentos tiene a su cargo” (B1, pregunta 1).

“Ayudaré en lo que considere importante para que los aspectos detallados anteriormente sean fortalecidos (...). A la hora de dictar

alguna de sus clases, me presentará la planificación con anterioridad a la fecha para poder entre los dos observar si los objetivos, actividades y modalidad de trabajo son coherentes con lo que se pretende lograr.” (B1, pregunta 2).

Para Mariela, la guía al practicante debe girar en torno a tareas cotidianas de la clase, como el manejo de las participaciones de los alumnos y la elaboración de planificaciones. Por otra parte, y también al comenzar el año, la docente describe algunas acciones que realiza habitualmente como profesora adscriptora (E1, pregunta 1):

“Lo que trabajo, es guiar a la practicante, o a ese nuevo docente a que vea cómo funciona la clase, o sea, primero a la parte administrativa; cuáles son los pasos que debemos cumplir de forma administrativa. Y principalmente después cómo manejarte en el curso, en el grupo; el control del grupo (...) cómo organizar la clase en cuanto al objetivo que quiero generar en la clase. (...) en cuanto al transcurso del año se va viendo cómo atender a la diversidad en cuanto a aquel alumno que le guste participar realmente, aquel que no, cómo llegarle, “bueno, acércate a él, movilizate un poco por la clase”, que no se quede siempre adelante, que no sea una clase totalmente expositiva, que siempre apele a que ellos den opiniones o participen.”

La guía que propone se vincula principalmente al funcionamiento de la clase, al control de grupo, al trabajo con los alumnos, y a la atención a la diversidad. La profesora engloba estas tareas dentro de la categoría “herramientas para organizar la clase” cuando describe aspectos que espera se lleven sus practicantes al finalizar la práctica (E1, pregunta 3):

“Y lo que espero es que vaya adquiriendo herramientas (...) para poder organizar una clase (...). Principalmente eso, que se lleve herramientas, herramientas a cómo trabajar en una clase (...) pero que esa persona después vaya adquiriendo herramientas para que sepa que el día que tenga que enfrentar a un grupo solo, lo pueda hacer y lo pueda hacer bien, lo pueda manejar.”

Según lo anterior, ella se propone preparar a sus practicantes para hacerse cargo de un grupo de alumnos, es decir, trabajar sin el apoyo de un profesor adscriptor, lo que podría explicar el énfasis que hace sobre la planificación y la comunicación en la clase. Esto sugiere que el rol de guía en relación a cuestiones vinculadas al manejo de clase, planificación y comunicación, forman parte de la identidad real de Mariela como profesora adscriptora.

Al hacer referencia a su propia práctica acompañada de un profesor adscriptor, recuerda su rol pasivo: mientras se desempeñó como practicante no recibió orientaciones para planificar una clase, sino que su profesor adscriptor la dejaba sola al momento de la preparación (E1, pregunta 5):

“Orientaciones, ya te digo, en cuanto al momento de llegada la hora de la visita nuestra nos decían: “bueno, te conviene trabajar este tema según lo que venimos trabajando en el curso; el tema dentro de la unidad vendría a ser este, el que te tocaría trabajar para esa fecha, y bueno, planificalo, pensá cómo lo vas a encarar”. Como que nos dejaban bastante solos en el aspecto de nosotros crear el momento de clase. Imaginarnos la situación de la clase y trabajar ese contenido en la clase y bueno, nos dejaban abierto a que nosotras experimentáramos. Pero claro, en algún momento necesitábamos una guía, porque decíamos, ¿pero cómo? ¿Le pongo ejercicio de práctica? ¿Van a entender esto si lo trato así en general?”

Según manifiesta, su profesor adscriptor los dejaba solos, pero ella como practicante necesitaba una guía, una ayuda. Esto muestra que Mariela no recibía el respaldo que pretendía por parte de su adscriptor. Esta percepción negativa podría explicar el énfasis que hace en la guía al practicante sobre planificación y comunicación en clase. Durante el desarrollo de la práctica, Mariela escribe algunas reflexiones que nos permiten confirmar esta relación (B3):

“Con docentes adscriptores de otras áreas hemos comentado lo importante que es en esta etapa el acompañamiento. No dejar actuar en solitario al practicante, aunque algunos hoy todavía lo hacen. Creo que

uno no debe olvidar cómo fueron sus primeros años de práctica y como fueron sus docentes adscriptores con ellos. Si uno conoce la historia puede llegar a cambiarla. Si uno reconoce el muy buen trabajo de alguien puede guiarse para intentar seguir sus pasos y en caso contrario, elegir un camino muy diferente.”

Según la reflexión de la profesora, tener en cuenta su experiencia como practicantes permite a los adscriptores hacer cosas diferentes. Al parecer Mariela tiene en cuenta su propia experiencia para definir su rol, y lo hace definiéndose de forma opuesta al adscriptor que tuvo durante su carrera. Es decir que su vivencia como practicante influye en la construcción de su identidad como adscriptora, por lo que su propia práctica docente con adscriptor resulta ser una historia crítica en la constitución de su identidad en lo concerniente a su rol de guía.

Durante el transcurso del período de práctica, Mariela menciona algunas tareas y realiza reflexiones que permiten estudiar la dinámica de su identidad a lo largo del tiempo. Así, pasados unos meses de clase detalla tareas propuestas a su practicante y algunas conclusiones (B3):

“Uno de los trabajos pedidos a la practicante fue realizar grabaciones de sus clases al momento de practicarlas ante sus compañeros de estudio (otros practicantes) para que pudiera escucharse y verificar si su tono de voz era o no modificado al tener que darle mayor énfasis a algo que ella debía resaltar en la clase. Otro pedido, para generar mejoras al momento de la clase, era armar el o los pizarrones que tenía pensado para la clase ya que siempre había diferencias grandes entre la redacción de la planificación y lo que luego era registrado como importante en el pizarrón de clase (...). El poder escribir varias formas de comunicar la misma idea o aplicar un determinado concepto son prácticas que hemos llevado a cabo para mejorar poco a poco la comunicación oral del profesor practicante en clase. Más allá de actividades movilizadoras y motivadoras para despertar en los alumnos el interés en generar ciertos aprendizajes, la palabra del docente y el énfasis al momento del diálogo es muy importante en la comunicación.

Muchas veces las clases no son como uno se las imagina, eso es algo que uno debe transmitirle al docente practicante para motivarlo a que estas pueden ser mucho mejor a lo previsto, o no, ya que depende de varios factores. Lo importante es que el docente siempre tenga una postura positiva y maneje un abanico de posibles respuestas, variados ejemplos y contraejemplos y actividades que pueda proponer para poner en práctica lo visto en clase.”

Esta cita da cuenta de que la profesora tomó acciones con el fin de mejorar la comunicación de la practicante en la clase. En este sentido, propone realizar grabaciones, escribir de diferentes formas y prever los registros en la pizarra. La comunicación en clase es para la profesora un aspecto fundamental de la práctica docente (B1, pregunta 3): “El saber comunicarlos (hablando de contenidos matemáticos) y adecuar nuestra comunicación a los alumnos que tenemos, comunicación clara, tanto oral, escrita o gestual”, y sobre ese aspecto fundamental orienta a su practicante.

Por otra parte, la profesora relativiza la planificación, y resalta la necesidad de enseñar al practicante que no anticipa lo que sucederá exactamente durante la clase. Este es un aspecto que identifica como un aprendizaje de la practicante una vez finalizada la práctica docente (B4):

“Que las planificaciones de las clases son necesarias, pero no son la foto previa de lo que sucederá en clase. Debe prepararse para dar respuestas a las posibles preguntas que surjan de los alumnos, pero si no sabe qué o cómo responder a una determinada inquietud, puede y debe decir que en el momento no lo sabe o no lo recuerda o para la próxima clase busca la respuesta, dejando en claro que es docente y puede equivocarse o no tener todas las respuestas en el momento. (...)”

Durante la práctica docente, Mariela escribe acerca de la orientación que brinda a su practicante, señalando que guiarlo no implica darle todo resuelto (B3):

“Esto no significa que uno deba darle todo resuelto a este, si no que ayude en la búsqueda, muestre, guíe, piensen solos y compartan ideas

o piensen por momentos juntos las mejores estrategias, actividades, herramientas, para mejorar las prácticas educativas y generar así aprendizajes significativos en los alumnos.”

El pasaje anterior permite diferenciar matices en cuanto a la orientación que brinda la profesora a su practicante. En ese sentido, indica que cuando habla de guiar, no se está refiriendo a ofrecer al practicante todas sus actividades resueltas. Esta tensión entre distintos grados de ayuda la llevan a reflexionar al respecto, una vez finalizada la práctica. De esta forma, planifica modificar a futuro la cantidad de orientaciones que ofrece al practicante (B4):

“Lo que modificaría, a causa de que uno en la carrera docente no siempre está acompañado por otra persona de su misma área en el día a día, sería: dejar más al libre albedrío la elección de las propuestas de trabajo a realizar con el grupo y que la búsqueda dependa en gran porcentaje del docente-practicante. Esto a causa de que uno a veces con tal de ayudar, teniendo en cuenta que el practicante no solo debe dedicar su día a la práctica docente, entrega ya en sus manos actividades que se han trabajado años anteriores para que ellos usen o modifiquen a su elección.”

En lo anterior se puede identificar que la profesora asume el rol de guía, pero por algún motivo ofreció a la practicante actividades listas para llevar a la clase, dejándole poco margen de decisión. La manera apropiada de llevar adelante el rol de guía es algo que identificamos en su identidad designada. Más adelante agrega información acerca de los motivos que la llevaron a hacerlo (E2, pregunta 4):

“Lo que me parece que faltaría, que faltó dentro de los puntos que considero importantes es que el practicante llegara a elaborar una clase o una unidad temática solo. Decirle: bueno, darle el título de la unidad que debe trabajar y decirle, de esto te encargás solo. Elaborá las actividades, los procesos que se deberían dar en la clase, elaborá los objetivos que querés conseguir en la clase y para qué y por qué, en base al plan, y fundamentámelos. Eso faltó, creo que me faltó dejarlo

más solo al practicante. Creo que traté de acompañarlo muchísimo y traté de ayudarlo siempre por las inseguridades que demostraba.”

En estas líneas se puede ver que la inseguridad que demostraba su practicante fue un factor que determinó que asumiera ese rol de ayuda extrema. Esta tensión entre sus acciones y lo que a su entender es su rol como profesora adscriptora, hace que se vea influenciado el objetivo de preparación del futuro docente para hacerse cargo de un grupo de alumnos, que ella misma se plantea como profesora adscriptora. Al final de la práctica retoma este cometido (E2, pregunta 5):

“No sé si alguna cosa faltó, pero creo que lo que faltó va justamente en eso. En que yo creo que debería haberle exigido un poco más porque en años posteriores ella va a estar sola delante de un grupo, no va a estar con un docente que la acompañe clase a clase, que le diga “pará, yo sigo con la clase si querés, si no te sentís muy bien””.

Al culminar el período, Mariela explica algunas cuestiones que haría de la misma forma en futuras instancias, dentro de las que incluye su rol de guía (B4):

“Lo que haría de igual forma, a causa de los buenos resultados que uno observa obtenidos en clase en cuanto a la motivación de los alumnos y en cuanto al trabajo del docente-practicante es ser guía en su proceso de práctica, tanto en la elaboración de sus planificaciones como en el trabajo diario y en el diálogo continuo.”

De lo expuesto se desprende que el rol de guía es parte de la identidad real de Mariela, tanto al comenzar como al finalizar la práctica; sin embargo, existe un cambio en la manera en cómo llevar adelante ese rol guía o de orientador que se propone dar a sus practicantes en el futuro. Esto significa que la manera de ejercer ese rol ingresa en su identidad designada como profesora adscriptora. Este deseo puede haber sido provocado por las características personales de la practicante.

También al inicio, la profesora identifica un rol en lo que tiene que ver con la integración de la practicante al trabajo del aula. Menciona que es un docente más en el aula, con la salvedad, por ejemplo, de que no tiene la obligación de dar todas las clases. Destaca también la tarea que a ella misma le corresponde para conseguirlo efectivamente (E1, pregunta 1): “Trato que se meta en el curso de cabeza, por más que no tenga las obligaciones que yo tengo”. Este rol también es mencionado por la docente cuando describe la forma en que va a encarar el proceso de práctica, al comenzar el curso (B1, pregunta 2): “Intento desde los primeros días que compartimos el grupo que el docente practicante trabaje a la par conmigo”. Al describir aspectos fundamentales de la práctica docente, la profesora explicita cuestiones referidas a las tareas diarias (B1, pregunta 3): “Conocer qué es lo que el alumno clase a clase debería llevarse a su casa, o sea, conocer los objetivos de su clase y poder poner todo en práctica para conseguirlos, total o parcialmente”.

Estas descripciones ofrecen información acerca de la identidad real de Mariela como profesora adscriptora. Es decir que la integración del practicante al trabajo en el aula de forma inmediata es parte de ella.

En la reflexión que hace sobre su experiencia como practicante, se ven elementos relacionados con la forma en que fue integrada a la clase de su profesor adscriptor (E1, pregunta 4):

“Lo que recuerdo es que éramos meros espectadores. En su momento cuando yo estudié para ser docente y era practicante iba con una compañera más al aula donde estaba la docente adscriptora y éramos bastante parecidos a los alumnos: estábamos en los bancos, y ahí estábamos días tras días tras días tras días, hasta que llegaba el día de la visita nuestra (...). Era más visión externa, es eso. Eso fue lo que nos pasó.”

Es decir que, en lo vinculado a la integración del practicante a las tareas de clase, Mariela no fue integrada a las de su adscriptor, sino que se le adjudicó su propia tarea, que consistía en observar y dar las clases que le correspondían. De esta forma, ella asume su rol en oposición al que asumió su

propio adscriptor. En este sentido, su experiencia podría influir en la construcción de su identidad como profesora adscriptora en lo que refiere a la integración del practicante a la clase, y por tanto es una historia crítica.

En las descripciones vinculadas al profesor adscriptor ideal, se identifican aspectos de la identidad designada de Mariela en relación a la integración del practicante a las tareas docentes. Se identifica como un compañero de trabajo y de estudio del practicante: “comparte opiniones, consejos, escucha recomendaciones e inquietudes del docente practicante” (B1, pregunta 1). “(...) un compañero de estudio y también un aprendiz junto con el docente practicante, mostrando clase a clase que lo importante es el alumno y el cómo llegar a ellos es nuestra prioridad” (B1, pregunta 7). “Escuchando propuestas e ideas del docente practicante para trabajar cada temática” (B1, pregunta 8).

En la descripción del rol del profesor adscriptor ideal, la profesora hace énfasis en el trabajo colaborativo, en el vínculo de compañerismo, así como en la escucha que debe tener el adscriptor hacia el practicante. En este sentido, en la identidad designada de Mariela se encuentra como tarea del profesor adscriptor la integración del practicante a las tareas, que incluyen la discusión sobre las propuestas de clase y el intercambio de ideas. Plantea ese lugar del practicante como colega, como un aspecto que le gusta del profesor adscriptor ideal (B1, pregunta 6):

“Me gusta que tiene una visión de que el trabajo colaborativo beneficia en ambos sentidos, que tiene tiempo para compartir con el docente practicante, el que pueden invertir en estudiar, generar y aprovechar de los recursos didácticos y tecnológicos existentes con el fin de motivar al alumno y mejorar sus aprendizajes.”

Se detecta entonces una diferencia en las identidades real y designada de Mariela al comenzar la práctica, que tiene que ver con la forma en que el profesor adscriptor integra a su practicante a las tareas de clase. Por un lado, como parte de la identidad real se ve una integración a las tareas cotidianas de la clase que se da en forma inmediata, mientras que, como parte de la identidad designada, hay una integración en tareas en un espectro más amplio,

que tienen que ver con la discusión, el diseño de tareas, el intercambio de ideas, y el estudio conjunto. Esta diferencia podría ser explicada por la falta de tiempo que Mariela señala como una característica del profesor adscriptor ideal (B1, pregunta 5):

“Ese profesor podría dedicar más tiempo y compartir trabajo con el docente practicante para generar actividades variadas utilizando diferentes recursos y así atender realmente a la diversidad de alumnos con los que contamos cada vez más, generando así, mayor participación del docente practicante en el desarrollo de las clases, día a día.”

Dicha diferencia podría dar lugar a cambios en la identidad real de la docente. Se buscaron estos posibles cambios en los relatos que escribe la profesora durante la práctica, así como al finalizarla. La profesora expresa haber tenido desde el inicio intercambios con su practicante relacionados al desempeño de los alumnos (B1, pregunta 4):

“Considero que venimos trabajando bien, generando una comunicación fluida, confianza a la hora de compartir opiniones en cuanto a las clases, observando el rendimiento del grupo en general y de cada alumno en particular. Desde su segundo día en clase, el practicante me ayuda a corregir actividades propuestas como tarea domiciliaria en los cuadernos de los alumnos, pasando banco por banco y conversando con ellos. Varios se movilizan a buscar su ayuda ante actividades a resolver en clase. Al ir conociendo cada vez más sobre cada alumno y su rendimiento, sus opiniones y observaciones del grupo ayudan a definir calificaciones de ellos.”

Observamos que tal como lo planteó la profesora antes de comenzar la práctica, la practicante fue involucrada con el trabajo en clase de forma inmediata. En este caso, se puede observar que se integró en las tareas de apoyo a los alumnos y en la corrección de tareas domiciliarias. A medida que transcurre la práctica docente, la profesora vuelve a mencionar tareas que tienen que ver con la integración de la practicante en tareas cotidianas (B2):

“Desde el inicio del trabajo de la practicante en clase, he intentado que ella sea una partícipe activa en el trabajo en aula. (...) La ayuda que la practicante ha brindado banco a banco en los momentos de trabajo y reflexión individual de los alumnos hacen que poco a poco la consideren parte del grupo al momento de la labor matemática.”

A partir del párrafo anterior, se podría concluir que el involucramiento inmediato mencionado tiene que ver con integrar a la practicante al grupo de personas que incluye a los alumnos. Es decir que la realización de tareas por parte del practicante tiene por objetivo que sea parte de un grupo. Al finalizar la práctica docente, Mariela resalta la importancia de involucrarse en el trabajo en la clase. En ese sentido indica que el futuro docente tiene que estar a la vista de los alumnos, en oposición a estar “escondido en el fondo” para que no le pregunten (E2, pregunta 1):

“Que elija él donde sentarse, no le pongo una posición determinada en el fondo ni adelante ni en el medio, pero sí que siempre esté a la vista de los alumnos porque si se sienta allá en el fondo es como que tiene una posición de mirar de lejos y no intervenir, como de alejarse del grupo: “ay, me escondo acá en el fondo así no me ven y no me preguntan”. Entonces trato de que siempre se quede adelante o cerca mío, por el medio del salón donde sea visible para los alumnos y puedan consultarle cualquier cosa. Pero siempre lo integro de una, que vaya ganando confianza y que de a poquito vaya dialogando con el grupo. “Mariana, ¿qué te parece tal cosa, querés decirle vos? o ¿querés explicarles vos?”, y así que vaya animándose a tomar un rol más participativo dentro del salón.”

En las narrativas anteriores se encuentran referencias sobre el trabajo del practicante en las tareas de clase, como pasar la lista, ayudar a los alumnos, evaluarlos, dar la clase, entre otras, pero no se encuentran referencias al intercambio de opiniones e ideas sobre la enseñanza que mencionó la profesora al comenzar el curso. Por ello, la diferencia que existe al principio de la práctica entre la identidad real y la designada en torno a la integración del practicante, sigue existiendo al finalizar. La inseguridad de la practicante, que

obligó a Mariela a ofrecerle actividades listas para llevar a la clase, podría haber imposibilitado el intercambio de ideas antes mencionado, y por tanto, que dicho rol se integrara plenamente a la identidad real de la docente.

Al finalizar la práctica docente, la profesora pone sobre la mesa cuestiones que haría de la misma forma, en relación a la integración (B4):

“Lo que haría de igual forma, a causa de los buenos resultados que uno observa obtenidos en clase en cuanto a la motivación de los alumnos y en cuanto al trabajo del docente-practicante es ayudar al practicante poco a poco a su incorporación como un docente más dentro del aula, desde el primer día de clases. Hacer que trabaje inicialmente y por momentos en duplas junto conmigo para ayudar a perder ese miedo que algunos tienen a la exposición oral, al ser centro de atención del grupo, a ganar confianza delante de los alumnos y a conocerlos y conocerse cada vez más desde una postura docente.”

En cuanto a la incorporación del practicante a las tareas del aula hay una diferencia respecto a lo que plantea la profesora al comenzar la práctica. Mientras propone integrar al alumno de una vez en dichas tareas, al finalizar el período plantea incorporarlo poco a poco, trabajando al principio como una dupla. El miedo del practicante y la búsqueda de confianza son elementos que sugiere tener en cuenta en dicha incorporación, que no estaban presentes al inicio. Es posible que algunas características personales del practicante antes mencionadas como la falta de confianza y la inseguridad hayan determinado este cambio en la forma en que Mariela pretende integrar a su practicante en el futuro, por lo que pasa a ser parte de su identidad designada la integración del practicante en forma escalonada.

Otro de los roles es el de referente o de ejemplo para el practicante. Plantea ser un ejemplo de docente, pero que su postura o forma de trabajar no necesariamente debe ser adoptada o compartida por futuro docente. Al inicio, habla de ser un modelo, no necesariamente a seguir, sino de mostrar la mejor versión de ella misma (E1, pregunta 1):

“(…) lo que uno trata de mostrarles es la mejor versión de uno como docente para que, por lo menos tengan una guía, buena o mala que te usen como ejemplo, para el bien o para el mal pero que te usen como ejemplo.”

En ese sentido, Mariela se para como una referente dispuesta a mostrar lo mejor de sí misma al practicante, ser un ejemplo de profesor que no necesariamente sea tomado. Ideas similares a las anteriores aparecen cuando describe el rol del profesor adscriptor (B1, pregunta 1): “Considero que mi rol debe ser el de un docente ejemplo o mejor dicho un ejemplo de docente de los tantos tipos que existen, no de lo correcto o de lo incorrecto, sino un docente que se deja observar”. En este caso, se presenta como pasiva, sin imponer una postura al practicante. Esta misma idea es retomada cuando describe aspectos que implica la tarea de ser profesor adscriptor (B3): “No sólo deberás ser un referente docente que será observado en sus prácticas, en su relación laboral y compromiso social con el resto de sus compañeros docentes, en su trabajo y con la institución en la que se encuentra”. Está presente nuevamente la idea de ser observado, pero la amplía en aspectos que van más allá del desempeño dentro del salón de clases. Como su discurso da cuenta de acciones reiteradas cuando se desempeña como profesora adscriptora, aporta información sobre identidad real.

Si bien se define como un ejemplo de docente y abre la posibilidad a que los practicantes tomen de ella lo que consideren necesario, en otros pasajes se observa que intenta transmitir una visión de la matemática y del aprendizaje que son parte de su identidad como docente de matemática. Por ejemplo, al comenzar el curso, menciona aspectos en los que guía, entre los que incluye cuestiones de transposición didáctica que dan cuenta de su concepción de la matemática (E1, pregunta 1):

“(…) la clase de hoy yo quiero tratar de que mis alumnos comprendan tal tema, lo asocien con tal representación gráfica, que puedan aplicar el concepto más allá de lo matemático, que lo relacionen con alguna situación de la vida particular, que traigan problemas contextualizados o algo de eso. Entonces que traten de buscar (hablando de los

practicantes) dentro del contenido a trabajar distintas posibles respuestas de ellos: “Bueno, mirá, hoy vamos a trabajar funciones polinómicas de tal grado, por ejemplo en el curso de quinto. Bueno, ¿con qué situación problema la podemos asociar para darle un contexto determinado?” Que no vean a la matemática como un cúmulo de contenidos. Es difícil buscar aplicaciones directas y que los estudiantes la comprendan.”

En línea con lo anterior, muestra como un aspecto fundamental de la práctica docente el uso de ejemplos cotidianos al contexto de los alumnos (B1, p3): “utilizar ejemplos cotidianos a ellos, contextualizar lo que podamos para generar una mejor comprensión, etcétera.” Esto también da cuenta de su interés en influir en la concepción de matemática de los practicantes, y así, la transmisión de esa concepción es parte de la identidad de Mariela como docente de matemática. En los relatos intermedios de Mariela no encontramos evidencia de que efectivamente haya desarrollado esta transmisión de su enfoque, por lo que creemos que forma parte de su identidad designada.

Se destaca el rol de referente, de docente a ser observado, ser un ejemplo entre otros y ofrecer al practicante una forma de trabajo en clase que pueda tomar o dejar como parte de la identidad real de Mariela; sin embargo, como parte de su identidad designada se detecta su rol como transmisor de cierta visión de la matemática, que es parte de su identidad como docente de matemática.

Otro de los roles que Mariela se asigna como profesora adscriptora tiene que ver con la gestión de vínculos. La profesora toma acciones en esta construcción con su practicante, así como en la de la relación entre el practicante y los alumnos.

Respecto al vínculo entre el profesor adscriptor y el practicante, al comenzar la práctica docente Mariela plantea la buena comunicación como una condición necesaria. Describe la relación entre ella y su practicante como “fluida, manteniendo una muy buena comunicación” (B1, p8), por lo que forma parte de la identidad real de Mariela como profesora adscriptora.

Según comenta la profesora, previo a comenzar a trabajar con su practicante, su vínculo estrecho se da en torno a cuestiones de la clase, como ella dice, corrigiéndose una a la otra. Sin embargo, algunas situaciones que se suscitaron durante el transcurso del año y algunas características personales de la practicante hicieron que el vínculo se tornara más cercano, un vínculo casi de hermanas, como señala la profesora (E2, pregunta 7).

Según narra, la practicante era demasiado insegura, sentía vergüenza de pararse frente a los alumnos, y su falta de confianza al momento de dar la clase la llevó a quedarse sin palabras y pedirle a Mariela que continuara con la clase que ella había comenzado. Señala que en ocasiones se sintió frustrada, ya que por momentos su practicante no estaba tan preocupada como ella en superarse (B2). Al mismo tiempo, algunas situaciones que vivió la practicante en su instituto de formación hicieron que Mariela tomara acciones tendientes a fortalecer su vínculo (B3):

“(...) este año vivimos momentos difíciles donde ella no se veía apoyada desde su centro de estudio por su docente de Didáctica, y yo sin conocer a fondo la situación y sin intención de generar más problemas de los que ya parecían existir, me propuse generar otro tipo de ayuda. Por esta razón me puse la tarea de ser un motor motivador de forma que, si este camino es el que ella había elegido, debía generar cambios notorios para poder demostrarle al resto de sus docentes que así era.”

Esto denota que Mariela asumió la tarea de motivar a su practicante, de ofrecerle apoyo para resolver cuestiones de orden personal, cuestiones que tienen que ver con la confianza en sí misma y su empoderamiento. En la misma bitácora, Mariela señala la importancia del afecto entre el profesor adscriptor y el practicante (B3):

“Algo no menos importante entre docente adscriptor y practicante es el afecto. El intentar ayudar sin afecto, sin ponerse en lugar de, sin contar sus propias experiencias es algo muy alejado de lo que creo debe ser un docente adscriptor (...). El diálogo continuo y el afecto que ambas nos

tenemos aumentó nuestra confianza y mejoró la forma de trabajo aún más.”

Lo destaca como una cuestión necesaria para poder ayudar y empatizar con su practicante. Al finalizar la práctica docente, Mariela reafirma su rol en materia del vínculo con su practicante. Plantea este punto relacionado a la cercanía como algo a continuar, a entablar un vínculo de confianza (E2, pregunta 8):

“Bueno yo creo que lo que haría igual, como ya he venido haciendo hace años es tratar de transmitirles esa confianza, de que conmigo pueden contar. De que yo estoy para ayudarla, ayudarlo y no para complicarlo (...). Entonces de esa manera seguiría trabajando igual, y brindarle mi confianza, también.”

Con respecto a la gestión del vínculo entre el practicante y los alumnos, Mariela asume el rol de mediador. Al comenzar la práctica comenta sobre algunas acciones que tomará, haciendo énfasis en la comunicación y el relacionamiento con los alumnos (B1, pregunta 2):

“(…) iniciando en la comunicación con los alumnos, pasando por sus bancos, charlando con ellos, respondiendo sus consultas y corrigiendo sus actividades. Que tome el grupo como propio, cree determinada confianza, conozca sus alumnos, fortalezas y debilidades para aprender a trabajar con ellas y ayudarlos a superarlas.”

Al describir aspectos fundamentales de la práctica, la docente menciona algunos que hacen al vínculo del profesor practicante con los alumnos (B1, pregunta 3):

“El orden a la hora de comunicarnos con nuestros alumnos. Saber escucharlos, no solo a aquellos que participan de forma continua, sino acercarnos a escuchar a aquellos que no lo hacen en general. Conocer al grupo de alumnos en variados aspectos.”

La comunicación del practicante con los alumnos es fundamental para Mariela, por lo que realiza tareas y toma acciones para conseguir que se produzca. Señala también que lo asume como rol (E1, pregunta 2):

(...) la practicante que tengo empezó el día martes. El miércoles ya tenía como tarea ir cuaderno por cuaderno ayudándome a mí a corregir el trabajo individual de cada uno de los estudiantes. Creo que así un poco ella va agarrando confianza en la movilización que tiene que tener en el salón, la comunicación que tiene que tener con los alumnos, por que si vos generás confianza en ellos, ellos también te van a poder preguntar con confianza, no van a tener miedo de consultarte cualquier duda, ya sea cuando estés sola como practicante dando la clase o cuando estés con el docente que te está ayudando. Por ejemplo, un día de visita de la practicante, si la practicante se ha negado en todo aspecto a consultar y a preguntar y a charlas con los alumnos, en todo un proceso de determinado tiempo, el día que vayan a visitarla no la van a querer ayudar o van a tener miedo de expresarse.”

Entonces su rol como generador de cierto tipo de vínculo entre el practicante y los alumnos es parte de su identidad real como profesora adscriptora. Transcurridos unos meses de práctica docente, la profesora da elementos para entender por qué valora el vínculo entre el practicante y el alumno (B2):

“Considero que el ida y vuelta entre el docente y los alumnos es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y poco a poco vamos logrando llegar a ámbitos donde estas situaciones son más comunes cuando la practicante trabaja sola con los alumnos.”

Para Mariela, la comunicación fluida entre docente y alumno es una condición fundamental para que los alumnos puedan aprender. Esta convicción es parte de su identidad como profesora de Matemática que influye en la construcción de su identidad como profesora adscriptora. Por otra parte, su experiencia como practicante parece haber incidido en la construcción de dicha convicción con respecto al aprendizaje (E1, pregunta 4):

“(...) éramos meros espectadores (...), éramos bastante parecidos a los alumnos: estábamos en los bancos, y ahí estábamos días tras días tras días tras días (...). Pero lamentablemente no teníamos mucho contacto con el grupo, no sabíamos quiénes eran los chiquilines, la modalidad de

trabajo que tenía cada uno de forma individual más allá de lo que observábamos en la clase. O sea, no teníamos un contacto alumno docente muy cercano. Era más visión externa, es eso.”

En ese sentido, Mariela lamenta no haber tenido un vínculo con los alumnos, un conocimiento de la modalidad de trabajo de cada uno. Destaca que la lejanía entre ella y los estudiantes podría haber generado falta de comprensión por parte de los alumnos al momento de dictar sus clases (E1, pregunta 5):

“Sí, dimos la clase, dictamos la clase, pero no sé, en cuanto a entendimiento no tengo un buen recuerdo, no creo que hayan entendido mucho los alumnos porque era como que quedó aquello muy silencioso todo. Y cuando uno está en la clase pretende que, justamente los alumnos aporten oralmente, pregunte, consulten, se movilicen. Pero creo que esa poca movilidad del grupo fue a causa de que no teníamos un contacto con ellos.”

La profesora recuerda que en sus clases los alumnos se mantenían en silencio, no hacían preguntas, consultas ni aportes orales. Lo adjudica a la falta de vínculo entre practicante y alumnos. Este silencio es el que Mariela pretende evitar en las clases de su practicante, por lo que intenta generarles un vínculo de confianza. La práctica docente de Mariela, es decir, su experiencia como practicante, parece estar condicionando el rol que ella toma como adscriptora en la gestión de vínculos en la clase. Realiza acciones opuestas a las que realizó su profesor adscriptor. De esta forma, la experiencia de práctica docente con profesor adscriptor es una historia crítica en la construcción de la identidad de Mariela, en lo que se refiere a su rol como mediador entre practicante y alumnos.

Síntesis

Desde el comienzo de la práctica docente, Mariela se identifica en el rol de guía al practicante. Esa guía y el apoyo que propone giran en torno a cuestiones vinculadas principalmente al funcionamiento de la clase, el dominio de la disciplina, el trabajo con los alumnos, la atención a la diversidad y la planificación. La profesora engloba estas tareas dentro de la categoría

“herramientas para organizar la clase”, ya que se propone preparar a sus practicantes para hacerse cargo de un grupo de alumnos, es decir, trabajar sin el apoyo de un profesor adscriptor. Así, al inicio identificamos ese rol de guía como parte de la identidad real de Mariela como profesora adscriptora. Es importante atender que la profesora muestra una percepción negativa sobre el trabajo de su propio profesor adscriptor en la época en que ella era practicante, lo que podría explicar el énfasis que hace en cuestiones vinculadas a guía en la planificación y en la comunicación en clase. Es decir que tiene en cuenta su propia experiencia como practicante para delimitar su rol como profesora adscriptora, y lo hace definiéndose de manera opuesta a su modelo adscriptor. Esto influye en la construcción de su identidad en ese sentido, por lo que su propia práctica es una historia crítica en la constitución de su identidad en relación a su rol de guía al practicante. Al finalizar el período, la guía al practicante sigue siendo parte de su identidad real, pero constatamos un cambio en la manera de ejercer dicho rol con sus practicantes en el futuro. Esto significa que su identidad designada como profesora adscriptora se modificó durante la práctica docente, conservando el rol que se propone ejercer, pero proponiéndose como objetivo la mejora en el ejercicio de ese rol. Ciertas características personales de la practicante, en este caso su inseguridad, influyeron en este cambio.

Otro de los roles en los que se identifica al comenzar tiene que ver con la integración del practicante al trabajo en el aula. Reconocemos el rol como parte de su identidad real cuando plantea hacer esa integración de forma inmediata. La experiencia de Mariela como practicante es determinante en este sentido, ya que ella define su rol en oposición al de su propio adscriptor en el momento en que ella cursó la práctica docente. La docente percibe que durante dicho período no fue integrada a las tareas de su adscriptor, sino que le adjudicaron una tarea que consistía en observar, y además dar las clases que le correspondían. En este sentido, la experiencia de Mariela como practicante podría influir en la construcción de su identidad como profesora adscriptora en lo que refiere a la integración del practicante a la clase, y por tanto dicha experiencia es una historia crítica para ella. Como parte de su identidad designada, observamos un rol de compañera de trabajo y de estudio del

practicante. En este sentido, la integración del practicante a las tareas incluye la discusión sobre las propuestas de clase y el intercambio de ideas. Este rol no se transforma en parte de su identidad real, posiblemente por las características personales de la practicante, que obligaron a Mariela a darle las actividades resueltas para llevar a la clase.

Al finalizar la práctica docente se encuentra una diferencia en la forma en que Mariela pretende integrar a su practicante a la clase. Mientras al comienzo del año la profesora planteó integrarlo de forma inmediata, al finalizar se propone integrar al practicante de forma gradual. Esto significa que es parte de la identidad designada de Mariela al finalizar, la integración del practicante poco a poco. Esto puede deberse al miedo de la practicante de pararse frente a una clase.

Un tercer rol que menciona Mariela es el de referente o de ejemplo para la practicante: afirma serlo, pero que su postura o forma de trabajar no necesariamente debe ser adoptada o compartida por su practicante. Detectamos este rol como parte de su identidad real, desde el comienzo de la práctica docente. Por otra parte, observamos que Mariela intenta transmitir una visión de la matemática y del aprendizaje, y esta transmisión es parte de la identidad real de Mariela como docente de matemática.

Otro rol que se asigna como adscriptora tiene que ver con la gestión de vínculos. La profesora toma acciones en la construcción de vínculos con su practicante, así como en la construcción de vínculos entre el practicante y los alumnos.

Respecto al vínculo entre adscriptora y el practicante reconocemos el establecimiento de una comunicación fluida entre ellas como parte de la identidad real de Mariela desde el comienzo. Al finalizar el año, la profesora reafirma dicho rol y lo destaca como un aspecto a continuar en el futuro, lo que significa que no hubo cambios en la identidad real de Mariela en esta materia.

Con respecto a la gestión del vínculo entre el practicante y los alumnos, Mariela plantea al comenzar la práctica sobre algunas acciones que tomará, haciendo énfasis en la comunicación y relacionamiento con los alumnos. Su rol como

mediadora entre practicante y alumnos es parte de su identidad real como adscriptora. Para ella, la comunicación fluida entre docente y alumnos es una condición fundamental para que puedan aprender. Esta convicción es parte de su identidad como profesora de Matemática que influye en la construcción de su identidad adscriptora. Se destaca que su experiencia como practicante podría haber influido en la construcción de esa convicción con respecto al aprendizaje, ya que menciona que, durante su práctica, el vínculo lejano entre ella y sus alumnos podrían haber condicionado la comprensión en sus estudiantes. En este sentido, Mariela ejecuta acciones opuestas a las de su profesor adscriptor. Así, la experiencia de práctica docente con profesor adscriptor es una historia crítica en la construcción de la identidad de Mariela, en lo que tiene que ver con su rol como mediador entre practicante y alumnos.

Capítulo 6

Análisis global

En este capítulo presentamos un análisis global de cada caso, poniendo foco en la dinámica de los procesos de constitución de la identidad en lo que refiere a los roles asumidos por las participantes.

VI.1. Caso 1: Soledad

Al comienzo del período en que Soledad se desempeñó como profesora adscriptora, el rol de guía en torno al trabajo en el aula, cuestiones administrativas y la planificación, asuntos que, para Soledad, un profesor debería saber cuando se hace cargo de un grupo de alumnos forman parte de su identidad real. También es parte de su identidad real el rol de evaluadora del practicante, considerarse un ejemplo como profesora, así como ser quien integra al practicante a las tareas del aula en forma colaborativa con ella. El rol de mediadora entre los alumnos y el practicante, también es parte de su identidad real. Como parte de su identidad designada, identificamos la promoción de autonomía del practicante, y generar un vínculo de confianza con su practicante.

Durante el proceso, su rol de integrador a las tareas y de mediador entre los alumnos y el practicante siguen siendo parte de su identidad real. Soledad se cuestiona la guía que ofrece al practicante en función de conseguir la autonomía, y toma acciones para conseguirlo, por lo que la promoción de la autonomía del practicante comienza a ser parte de la identidad real de Soledad. Si bien el rol de evaluadora de su practicante continúa formando parte de su identidad real, se cuestiona la forma de llevar a cabo el proceso de evaluación. Se instala entonces el deseo por mejorar el ejercicio de ese rol y ubicamos su intención de perfeccionar esa labor en la identidad designada. La profesora ha conquistado ya un vínculo de confianza con el practicante, por lo que dicho rol pasa a ser parte de su identidad real. La profesora se cuestiona la coherencia entre sus clases y un enfoque particular de enseñanza de la

matemática que ella desea promover; como no logra implementar cabalmente ese enfoque en sus clases, se autocuestiona su rol como ejemplo. En este sentido, aparece ahora como identidad designada el deseo de poder concretar una perspectiva de la enseñanza en sus clases para constituirse así en el ejemplo que desea ser.

Al finalizar el período, su rol referido a la consolidación de vínculos es firme. Lo ubicamos en su identidad real. La manera en que ejerce el rol de guía sigue siendo parte de su identidad designada, pues sostiene que aún debe mejorar el desempeño de ese rol con el objetivo de promover la autonomía en el practicante y se propone lograrlo a futuro. Es parte de su identidad designada mejorar también la forma en que realiza las devoluciones a su practicante, así como llegar a ser un ejemplo para su practicante. El obstáculo que está mediando en el caso de ser un ejemplo, es que la docente no se siente aún del todo conforme con el enfoque que le da a la enseñanza.

Una historia crítica en la configuración de la identidad de Soledad, es su propia experiencia como practicante, ya que Soledad ejerce su rol en oposición a la forma en que lo hizo su profesora adscriptora, tanto en lo que refiere a las tareas que le asignaban como en lo referido a los vínculos personales. Otra historia crítica la constituyen sus primeras experiencias docentes ya como profesora titulada. Son narradores significativos los colegas adscriptores de Soledad, ya que lo que ellos relatan sobre su rol, influye en la forma en que Soledad se desempeña como adscriptora. Sus ideas acerca de cómo debe presentarse la matemática en el aula permean el modelo de profesora que desea transmitir a su practicante. Lo que desea para sí, considera que constituye un buen ejemplo a dar.

VI.2. Caso 2: Nancy

Al inicio del proceso de práctica, identificamos en Nancy el rol de guía y orientador del practicante, como parte de la identidad real de Nancy: orientación en torno a la postura en la clase, el trato con los estudiantes, el

manejo de la clase, y la planificación. También como parte de la identidad real de Nancy, ubicamos el rol de ser quien integra al practicante a las tareas de la clase de una forma gradual, con actividades ordenadas de acuerdo a su complejidad. Ser un ejemplo para el practicante, y promover el vínculo entre este y sus alumnos, es también parte de la identidad real de la profesora. Como parte de la identidad designada de Nancy al comenzar su ejercicio como profesora de práctica, identificamos el rol de ser quien promueve la experimentación del practicante, y le permite dictar clases creativas que muestren otra matemática. Además, el rol de ser un ejemplo a seguir, modelo de cierto enfoque de enseñanza.

Durante el proceso de práctica, el rol de guía y orientador forman parte de la identidad real de Nancy. El rol de ser quien integra al practicante a las tareas de clase es firme, y permanece sin modificaciones durante el proceso. También se mantienen sin modificaciones sus roles en materia de ser un ejemplo, y facilitar vínculos entre el practicante y los alumnos. La forma gradual en la que Nancy va integrando a su practicante durante el desarrollo del año, nos permite afirmar que paulatinamente lo va invitando a la exploración didáctica y al desarrollo de la creatividad para el dictado de clases. Consideramos que el ejercicio firme de este rol es parte de su identidad designada.

Al finalizar el período, el rol de guía y orientador es parte de la identidad real de Nancy. Sin embargo, la profesora se propone mejorar los procesos de orientación sobre la planificación, por lo que ubicamos en su identidad designada el deseo de perfeccionar ese proceso. La profesora proyecta continuar con la forma gradual de organizar la práctica, por lo que el rol de integrador a las tareas de la clase es parte de su identidad real. Sus roles en materia de ser un ejemplo y conseguir ciertos vínculos entre practicante y alumnos, es parte de su identidad real. Ser un ejemplo a seguir, modelo de cierto enfoque de enseñanza, es parte de la identidad designada de Nancy al finalizar el período de práctica docente, debido a que ciertos obstáculos, que no logramos identificar plenamente, le impidieron conseguir dicho enfoque en sus prácticas.

La docente expresó que debió realizar un proceso paso a paso en el que debió indicarle al practicante qué hacer en cada instancia. Por lo anterior, ubicamos en su identidad designada su rol como persona que fomenta la creatividad y exploración en el desempeño del practicante.

Las primeras experiencias docentes son definidas como *terribles* por la profesora, y determinan su forma de integrar al practicante. Estas experiencias también determinan el valor que ella le otorga al relacionamiento entre docente y alumnos, por lo que dichas experiencias son historias significativas en la configuración de su identidad. Un factor que determina que aspectos de la identidad designada de Nancy no devengan en identidad real, lo constituye el nivel bajo de conocimientos matemáticos de su practicante, en concreto, esto determina que la profesora no haya podido darle la libertad que deseaba y que le haya requerido una guía excesiva pues consideraba que al dar sus clases no solo enseñaba matemática a sus alumnos sino también a su practicante. Por ello, a futuro, permanece el deseo de modificar la orientación del practicante. La identidad designada de Nancy como profesora de matemática, más precisamente sus ideas acerca de cómo debería enseñarse la matemática, impregnan el modelo de docente que pretende transmitir.

VI.3. Caso 3: Mariela

Al comenzar el período de práctica docente, reconocemos como parte de la identidad real de Mariela, el rol de guía al practicante, en torno a tareas que la profesora engloba dentro de la categoría “herramientas para organizar una clase”. Con esta guía la profesora se propone preparar a sus practicantes para hacerse cargo de un grupo de alumnos, sin ayuda de un adscriptor. La decisión de que la practicante esté integrada de forma inmediata a las tareas del aula, también forma parte de la identidad real de la profesora, así como el rol de ser un ejemplo y transmitir cierta visión acerca de la matemática y su aprendizaje. También como parte de su identidad real, destacamos el rol de ser quien facilita el logro de los vínculos con su practicante, y entre este y sus alumnos.

Como parte de su identidad designada, reconocemos el rol de ser una compañera de trabajo y estudio de la practicante, para mantener discusiones e intercambio de ideas acerca de la enseñanza.

Durante el período de práctica docente, el rol de guía es parte de la identidad real de Mariela, que se cuestiona acerca de la diferencia entre guiar, y dar todo resuelto a su practicante. Se ve en la obligación de ofrecer a su practicante, situaciones resueltas para llevar a la clase. A lo largo del año, la integración de la practicante es parte de la identidad real de la profesora, pero siente que no puede integrarla en la forma inmediata que desearía ya que esta presenta miedos, inseguridades, y en oportunidades se detiene a mitad de sus clases, y por tanto no se han dado los intercambios adecuados sobre la enseñanza de la matemática que podrían darse entre colegas. Por esto, ser una colega de su practicante permanece en su identidad designada. Mientras que los roles de ser un ejemplo y transmisor de cierta visión de la matemática son parte de su identidad real.

Al finalizar el período, el rol de guía es parte de la identidad real de Mariela, pero es parte de su identidad designada mejorar la forma en que lo hace. En concreto, la profesora se propone desafiar más a sus practicantes, en lugar de ofrecerles actividades resueltas. Si bien la profesora se propone integrar al practicante, pretende hacerlo de forma graduada, y teniendo en cuenta las inseguridades del practicante, por lo que ubicamos esta forma efectiva de llevar adelante este rol en su identidad designada. Esta forma de vivir el rol representa una diferencia con el planteo inicial. No detectamos cambios en la identidad de Mariela, en lo que hace a su rol de ser un ejemplo, transmisor de cierta visión de la matemática, y mediador de vínculos. Su rol como colega no se integra a su identidad real por las dificultades antes mencionadas.

La experiencia de Soledad como practicante constituye una historia crítica en la configuración de su identidad, ya que ejerce su rol en oposición a la forma en que lo hizo su profesora adscriptora, en lo que refiere a la guía e integración del practicante a las tareas del aula. Características personales de la practicante, como la timidez y el miedo, influyeron en la forma en que Mariela desempeñó su rol, así como en proyecciones que realiza a futuro y, por tanto,

incidieron en la configuración de la identidad designada de la profesora. También inciden en la conformación de su rol, su visión acerca de la matemática y el aprendizaje, aspectos que transmite al sentirse un ejemplo.

Capítulo 7

Conclusiones

En esta tesis nos propusimos analizar cómo se configura la identidad del profesor adscriptor en lo relativo a su rol, a lo largo de un año, período de tiempo en el que se desarrolla una de las prácticas docentes de los futuros profesores de matemática en Uruguay. El estudio consistió en un estudio de tres casos que fueron analizados en profundidad. Para realizarlo, tomamos de Sfard y Prusak (2005) la definición de identidad como narrativa cosificada, respaldable y significativa.

Identificamos cuatro fuentes principales que inciden en el proceso de construcción de la identidad de las profesoras adscriptoras: (1) las historias críticas (las experiencias como practicantes durante su formación inicial y sus primeras experiencias como docentes ya tituladas); (2) los narradores significativos (los colegas que también son profesores adscriptores y a través del diálogo inciden en el desempeño del rol); (3) las características de los practicantes (pues las profesoras adscriptoras modelan el ejercicio de sus roles en función de ello; esto, a su vez, también condiciona las expectativas a futuro y, en consecuencia, la identidad designada); y (4) la identidad de las profesoras adscriptoras como docentes de matemática (pues desean transmitir su manera de entender a la matemática y a su enseñanza a sus practicantes).

Dos de las profesoras que participaron en esta investigación, tuvieron práctica docente a cargo de un profesor adscriptor durante su formación inicial. En ambos casos, dicha experiencia constituye una historia crítica en la construcción de su identidad como profesoras adscriptoras, y determina la forma en que las profesoras asumen el rol de guía, y la forma en que las profesoras integran al practicante a las tareas del aula. Sobre el rol de guía, las profesoras se proponen guiar a sus practicantes en el manejo de la clase y la planificación, cuestiones que las profesoras entienden necesarias para hacer frente a una clase sin el apoyo de un profesor adscriptor. Respecto a la integración del practicante, ambas profesoras definen esta tarea como parte de

su rol, pero ejercen el rol de formas diferentes. Mientras en un caso la integración se da de forma flexible y teniendo en cuenta la comodidad y confianza del practicante, en el otro caso la integración se da de forma inmediata. Observamos que, en ambos casos, tanto el rol de guía como la integración del practicante son definidos por las profesoras teniendo en cuenta el trabajo realizado por quienes fueron sus profesores adscriptores, ya sea para hacerlo en forma diferente o totalmente en oposición. En estos dos casos, las profesoras definen su rol en forma opuesta a la forma en que su propio adscriptor lo hizo, y fundamentan esta decisión en la percepción negativa que tienen de dicha experiencia.

Como mencionamos, la tercera profesora no contó con práctica docente a cargo de un profesor adscriptor durante su formación inicial. Sin embargo, la percepción negativa que tiene la profesora sobre esta falta de práctica, condiciona su visión sobre sus primeras experiencias docentes, y la forma en que organiza el trabajo con su practicante. Esto implica que la ausencia de práctica docente con profesor adscriptor, también es un elemento que determina el rol que asume esta profesora. Destacamos entonces la influencia de las prácticas docentes a cargo de un profesor adscriptor, en lo que refiere a la guía y orientación al practicante.

Una de las profesoras que tuvo práctica docente a cargo de un profesor adscriptor, también destaca la importancia de generar un vínculo de confianza y cercanía con su practicante, por oposición al vínculo que ella misma tuvo con su profesor adscriptor. En el segundo caso, la profesora también hace un fuerte énfasis en el relacionamiento con su practicante, y si bien diferencia su trabajo del que ella realizó con su propio profesor adscriptor, no lo hace específicamente en lo que concierne a dicho vínculo. Debido a esta similitud en la forma en que enfatizan el vínculo de confianza con su practicante, podríamos pensar que el rol ejercido por su profesor adscriptor en el pasado, influye en la forma que estas profesoras se vinculan con sus propios practicantes. Esto se hace visible también en el caso de la profesora que no tuvo prácticas con profesor adscriptor, ya que no menciona en ningún momento la importancia del vínculo con su practicante.

Las primeras experiencias como profesoras ya tituladas y a cargo de un grupo de alumnos, constituyen historias críticas para dos de las tres profesoras. Una de las profesoras asume el rol de guía con el objetivo de preparar a su practicante para hacerse cargo de una clase, ya que cuando tuvo que hacerlo sintió que no contaba con los elementos para realizar esa tarea. La otra profesora, define como *terrible* el haberse hecho cargo de un grupo de alumnos sin preparación previa y por ello organiza el proceso de práctica docente de forma gradual, con tareas ordenadas según su dificultad. En ambos casos, existe una percepción negativa sobre la preparación docente con la que contaban al momento de hacerse cargo de un grupo de estudiantes, lo que influye en la forma en que se posicionan como profesoras adscriptoras. Ambas profesoras se proponen evitar que sus practicantes se enfrenten a un grupo de estudiantes en el futuro con esta falta de preparación que ellas mismas sintieron.

En uno de estos dos casos, la profesora también define su rol en materia de mediador entre estudiantes y practicante, teniendo en cuenta sus primeras experiencias docentes.

Las personas que influyen en la construcción de la identidad de las profesoras adscriptoras, son los colegas adscriptores, que se constituyen como narradores significativos y los propios practicantes. Destacamos que los colegas adscriptores son influyentes solo en uno de los casos, mientras que los practicantes son influyentes en los otros dos casos, es decir, que en ninguno de los casos estudiados influyeron simultáneamente colegas y practicantes.

En uno de los casos, las conversaciones con colegas adscriptores determinan cambios en la forma en que la profesora guía a su practicante. Dicho de otra forma, lo que dicen estos colegas genera cambios en la práctica de la profesora adscriptora como tal, y por ende representan narradores significativos en la construcción de su identidad.

En los otros dos casos, existen características de los practicantes que generan cambios en las identidades designadas de las profesoras en lo que refiere a la forma en que desarrollan el rol de guías. En uno de los casos, los

conocimientos de la practicante influyen en la forma en que la profesora adscriptora pretende guiar a la misma en torno a la planificación de clases. En el otro caso, es la timidez e inseguridad de la practicante lo que genera cambios en la forma en que la profesora pretendía guiarla. Esto hizo que se generaran expectativas a futuro, en lo que refiere a la implementación de otras dinámicas para integrar al practicante a las tareas de clase.

Observamos que, en los casos estudiados, los roles que asumen las profesoras adscriptoras son influenciados principalmente por sus historias anteriores: sus propias prácticas docentes durante la formación inicial, en consonancia con los hallazgos de Koerner (1992), y sus primeras experiencias como profesoras de matemática. Estas experiencias también inciden en algunos cambios en la forma de asumir dichos roles. Por otro lado, las personas, en este caso practicantes y colegas no influyen en la determinación de los roles que asumen las profesoras adscriptoras, sino que inciden principalmente en los cambios en la manera que asumen estos roles. Es interesante destacar que en el caso de la profesora que no contó con práctica docente con adscriptor durante su formación inicial, sólo evidencia un cambio durante el período y es influenciado por su practicante. Nos preguntamos entonces si existe alguna relación entre la experiencia propia durante la formación inicial y la dinámica que existe en el desempeño del rol de profesor adscriptor.

La identidad de las profesoras como docentes de matemática, incide en los tres casos en los roles que asumen. En los tres casos, las profesoras proponen como un asunto fundamental de la práctica, del que pretenden ser ejemplo, una visión particular de la matemática, de la enseñanza o del aprendizaje, que son parte de su identidad como docentes. En uno de los casos, la profesora pretende transmitir al practicante un enfoque que es parte de su identidad real como docente de matemática. En otro caso, el enfoque es parte de la identidad designada como docente de matemática, pero ciertos obstáculos le impiden a la profesora hacerlo parte de su identidad real. Lo que la profesora desea para ella como docente, lo desea también para su practicante. En el último caso, el enfoque que forma parte de la identidad designada de la profesora como docente, provoca un autocuestionamiento acerca de la forma en que ella

enseña matemática, y se propone a futuro ser un ejemplo de dicho enfoque.

Finalmente, para futuros estudios, dejamos consignado que no se observa entre las inquietudes de las participantes ser referentes para sus practicantes en los aportes de la Didáctica de la Matemática entendida como disciplina, o en ser quienes facilitan el establecimiento de vínculos entre los que los practicantes estudian en sus clases de Didáctica de la Matemática en el instituto de formación docente con el diseño de las clases que realizan y su puesta en escena, entre otras posibilidades. En este sentido, parecería que los roles que asumieron las profesoras adscriptoras participantes es reproductora de las experiencias vividas por las profesoras cuando fueron practicantes. Es a partir de esto que creemos necesaria más investigación en la línea planteada, a la vez que nos preguntamos si el ejercicio de un docente como profesor adscriptor o profesor de práctica requiere de una formación específica para que los adscriptores pueden ampliar su panorama profesional en el ejercicio de ese rol, en línea con lo reportado por Lafferty (2018) que afirma que el factor más influyente en las prácticas de los profesores cooperadores tiene que ver con la formación específica de los participantes para el desempeño de su rol.

Referencias bibliográficas

- Altan, M. Z. y Sağlamel, H. (2015). Student teaching from the perspectives of cooperating teachers and pupils. *Cogent Education*, 2(1), 1–16.
- Bengtsson, J. (1995). What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and teaching*, 1(1), 23-32.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspectives and methods*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Borko, H. y Mayfeld, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching & Teacher Education*, 11(5), 501-518.
- Boudreau, P. (1999). The Supervision of a Student Teacher as Defined by Cooperating Teachers. *Canadian Journal of Education*, 24(4), 454-459.
- Ganser, T. y Wham, M. (1998). Voices of Cooperating Teachers: Professional Contributions and Personal Satisfaction. *Teacher Education Quarterly*, 25(2), 43-52.
- Gatti, V. A., Zatti, M., y Céparo, M. (2019). El rol de los docentes co-formadores en el proceso de prácticas del Profesorado en Historia. *Clio & Asociados*, (28), 99-08.
- Gee, J. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Glenn, W. (2006). Model Versus Mentor: Defining the Necessary Qualities of the Effective Cooperating Teacher. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 85-95.
- Hoffman, J., Mosley, M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. y Khan Vlach, S. (2015). What Can We Learn from Studying the Coaching Interactions between Cooperating Teachers and Preservice Teachers? A Literature Review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Cain, C. (2001). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Housego, B. E. J., y Grimmett, P. P. (1983). The Performance-Based/Developmental Debate About Student Teaching Supervision: A Typology and Tentative Resolution. *Alberta Journal of Educational Research*, 29(4), 319-37.

- Koerner, M. E. (1992). The Cooperating Teacher: An Ambivalent Participant in Student Teaching. *Journal of Teacher Education*, 43(1), 46-56.
- Lafferty, K. (2018). The Difference Explicit Preparation Makes in Cooperating Teacher Practice. *Teacher Education Quarterly*, 45(3), 73-95.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Leatham, K. y Peterson, B. (2009). Secondary mathematics cooperating teachers' perception of the purpose of student teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13, 99-119. 10.1007/s10857-009-9125-0.
- Molfino, V. y Ochoviet, C. (2015). Un estudio discursivo de la identidad de profesores de matemática en formación de posgrado. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 54(2), 74-91.
- Olzansky, C. (2016). El rol del docente co-formador en el período de residencias de los estudiantes del profesorado de educación inicial. *Ponencia presentada en I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes*. Bernal, Argentina.
- Scorza, V. (2019). *Un estudio del rol del profesor adscriptor de práctica docente en la formación inicial de profesores de matemática en Uruguay* [Tesis Maestría no publicada]. Instituto Politécnico Nacional. Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada, México.
- Seghers, M. (2000). Reflections of cooperating teachers regarding strategies for future supervisory assignments. *National Forum of Teacher Education Journal-Electronic*. Recuperado de: <https://bit.ly/39znjv4>
- Sfard, A. y Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34(4), 14-22.
- Sudzina, M., Giebelhaus, C. y Coolican, M. (1997). Mentor or tormentor: The role of the cooperating teacher in student teacher success or failure. *Action in Teacher Education*, 18(4), 23-35.
- Taylor, G., Borys, A., y Larocque, L. (1992). Reforming teacher education: Toward an alternative model of practicum. *International Journal of Educational Reform*, 1(4), 376-391.

Tok, H. (2012). Four types of cooperating teachers: A synthesis of the literature.
Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 4(1), 447-458.